8º CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

16 a 19 de julho 2019

Lisboa **Portugal**

CIAIQ2019

ATAS
INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN
VOL. 1

EDITORES
ANTÓNIO PEDRO COSTA
SUSANA OLIVEIRA E SÁ
PAULO CASTRO
DAYSE NERI DE SOUZA

ORGANIZAÇÃO
ESEL Escola Superior de Enfermagem de Lisboa
ludomedia

GOLD SPONSORS
webQDA
ATLAS.ti

SILVER SPONSOR
NVIVO

BRONZE SPONSORS
MAXQDA
dedoose

APOIOS / PARCEIROS

SPONSOR INSTITUCIONAL
OFFICIAL CARRIER AIRPORTUGAL

www.ciaiq.org

>>FICHA TÉCNICA

Título // Atas do 8º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa

Subtítulo// Investigação Qualitativa na Educação

Web // www.ciaiq.org

>>Editores

António Pedro Costa
Susana Oliveira e Sá
Paulo Castro
Dayse Neri de Souza

>>Comissão Editorial

Conceição Ferreira
Marlene Oliveira
Fábio Freitas

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

e-mail // info@ludomedia.pt

web // www.ludomedia.pt

ISBN // 978-989-54476-3-3

>> COMISSÕES//COMISIONES

>>CONSULTE ONLINE: https://ciaiq.org/comissoes/

>> VER EN LÍNEA: https://ciaiq.org/comisiones/

>> EDITORIAL//

O 8º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2019) decorreu nos dias 16, 17, 18 e 19 de julho de 2019, na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Portugal. Na continuidade das edições anteriores, o sucesso do CIAIQ2019 reforça a existência de uma comunidade multidisciplinar, empenhada e de qualidade nesta área da investigação. Deste modo o CIAIQ continua a assumir-se como um evento de prestígio internacional, incontornável e de presença obrigatória nas agendas dos investigadores ibero-americanos que desenvolvem investigação com abordagem qualitativa.

Para o CIAIQ2019 foi encorajada a submissão de artigos científicos que focassem diversos campos de aplicação na Investigação Qualitativa**.** Para criar laços e identificação com a comunidade científica, foi divulgado que a ênfase do CIAIQ2019 se relacionava com diversos processos de investigação tais como: i) **Educação** (ênfase nos processos de Investigação nas diversas áreas do Ensino Superior, Ensino básico, Avaliação, Currículo, Didáticas, Ensino de Ciências, Línguas, História, Tecnologia, entre outras.); ii) **Saúde** (ênfase nos processos de investigação nas áreas de Medicina, Enfermagem, Tecnologias da Saúde, Geriatria, Gerontologia, Psicologia, entre outras.); iii) **Ciências Sociais** (ênfase nos processos de Investigação nas áreas da Comunicação, Artes, Linguística, Sociologia, Antropologia, Administração, Marketing, Gestão e Economia, Ciência Política, entre outras.); e iv) **Engenharia e Tecnologia** (ênfase nas metodologias de suporte baseadas em computador e no software para investigação qualitativa e na investigação qualitativa nas áreas da Engenharia e Tecnologia, Sistemas de Informação e Educação em Engenharia). No entanto, para uma visão mais transversal e holística da investigação, foi solicitada aos autores a submissão de artigos em diversas temáticas organizadas em duas principais dimensões (Fundamentos e Operacionalização) e em sete temáticas/tópicos (três e quatro respetivamente).

Para além dos artigos científicos, a 8ª edição do CIAIQ teve ainda duas **Conferências Plenárias**:

- "Pesquisa Qualitativa é ideia ampla nas Ciências. Os Métodos Qualitativos dão-lhe foco", apresentada por Egberto Turato, da UNICAMP (Brasil);
- "La informatización de la investigación cualitativa: un recorrido histórico hacia los retos de futuro", apresentada por Miguel Vicente Mariño, da Universidade de Valladolid (España).

No CIAIQ2019 foram ainda dinamizados 25 (vinte e cinco) painéis de discussão e 28 (vinte e oito) *workshops*, que procuraram abordar diferentes dimensões relacionadas com as temáticas do evento. Os **Painéis de Discussão** foram:

- "Análise de Dados Visuais através de CAQDAS: Métodos e Técnicas em Investigação Qualitativa", dinamizado por Ana Isabel Rodrigues e Teresa Alzás García Instituto Politécnico de Beja (Portugal) e da Universidade da Extremadura (Espanha);
- "Educação, Saúde e Interculturalidade", dinamizado por Paulo Pires de Queiroz, Juliana Soares Dionísio, Walk Loureiro, Fagner Henrique Guedes Neves, Universidade Federal Fluminense e do Instituto Oswaldo Cruz (Brasil);
- "Descodificando la vida cotidiana: Diseño de proyectos de investigación cualitativa en investigación artística", dinamizado por Pino Juste, Margarita, Rut Martínez López de Castro, Sara Domínguez Lloria, Maria José González Ojea e David Rodríguez, da Universidade de Vigo e da Universidade de Santiago de Compostela Conservatório de Vigo (Espanha);
- "Transferir conhecimento para a clínica – passo-a-passo: resultados do Projeto Transição Segura", dinamizado por Cristina Lavareda Baixinho, Óscar Ferreira, Fátima Mendes Marques, Maria Helena Presado, Mário Cardoso, Armando David Sousa, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa e do Centro Hospitalar do Funchal, Madeira (Portugal);
- "Desarrollo de estrategias de atención en salud para adultos mayores basadas en Investigación Cualitativa", dinamizado por Claudia Irene Giraldo, Ana María Medina Ch, Ana María Simbaqueba, Laura Elena Acosta Ospina, Alejandra Palacio, Antonia Camacho, Isabel Márquez, Juliana Linares, Ana María Arango e Laura Margarita Forero Borda, da Pontificia Universidade Javeriana (Colômbia);
- "Pesquisa social em ambientes digitais: questões teórico-metodológicas", dinamizado por Suely Deslandes, Tiago Coutinho, Julia Galli O'Donnell, do Instituto Fernandes Figueira – Fundação Oswaldo Cruz e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil);
- "Estrategia metodológica para la selección de casos múltiples en la investigación cualitativa interpretativa", dinamizado por Patricia María Escobar Cáceres, Diana Mercedes Revilla Figueroa e Carmen Diaz Bazo, da Pontificia Universidade Católica do Perú (Perú);

- "Programa bem-estar na escola", dinamizado por Claudete Aparecida Rodrigues Milaré, Maria Goreti da Silva Cruz e Ana Lucia de Moraes Horta, da Universidade Federal de São Paulo (Brasil);
- "Mundo do Trabalho: desafios investigativos teórico-metodológicos multidisciplinares", dinamizado por Petilda S. Vazquez, Ana Maria F. Pitta, Terezinha de Lisieux Q. Fagundes, Vanessa S. Vazquez, da Universidade Federal da Bahia, da Universidade de São Paulo e da Universidade Católica da Bahia (Brasil);
- "Contribuições da entrevista, levantamento bibliográfico e estudos teóricos para as pesquisas sobre Educação na Cidade", dinamizado por Dilza Côco e Priscila de Souza Chisté Leite, do Instituto Federal do Espírito Santo (Brasil);
- "Líneas de Investigación del Grupo Ciberdidact: Metodologías y Enfoques mixtos", dinamizado por Ricardo Luengo, Juan Arias, Luis Manuel Casas, José Luis Torres-Carvalho, Rafael Martín Espada, Juan Ángel Contreras, Violeta Hidalgo, Pedro Corcho, Victor Zamora, Luis Manuel Soto, Noelia Bizarro, Juan Luís Cabanillas, Ana Caballero, Teresa Alzás e Sofia Verissimo, da Universidade da Extremadura (Espanha);
- "Método Clínico-Qualitativo: Pesquisa Qualitativa em Settings de Saúde", dinamizado por Egberto Ribeiro Turato, Claudinei José Gomes Campos, Aldair Weber e Rodrigo Almeirda Bastos, da Universidade Estadual de Campinas (Brasil);
- "Pensamento crítico na era da informação: contributo da investigação qualitativa", dinamizado por Miguel Serra, Carla Nascimento, Ana Catarina Maia, José Falé, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa e Unidade de Saúde Bairro do Armador da Santa Casa (Portugal);
- "Escrileituras: ler-escrever como método de invenção no ensino e na pesquisa", dinamizado por Sandra Mara Corazza, Karen Elisabete Rosa Nodari, Emília Carvalho Leitão Biato, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade de Brasília (Brasil);
- "Pesquisa qualitativa e intervenção em Saúde Mental: temas e métodos", dinamizado por Fernanda Nunes, Fernanda Valentin, Nathalia dos Santos Silva, Camila Caixeta, Marciana Farinha e Elizabeth Esperidião, da Universidade Federal de Goiás e da Universidade Federal de Uberlândia (Brasil);
- "Revisão de Literatura: potencialidades e limites do uso de ferramentas digitais de apoio", dinamizado por Lucimara Fabiana Fornari e Isabel Pinho, da Universidade de São Paulo (Brasil) e da Universidade de Aveiro (Portugal);
- "Salud y Política Social en México: Acercamientos Metodológicos Cualitativos para el Rediseño de la Acción Pública", dinamizado por Oscar Martínez Martínez, Anidelys Rodríguez Brito, María Luisa Martínez Sánchez, Brenda Araceli Bustos García, José Manuel Rangel Esquivel, David de Jesús Reyes, Catherine Menkes Bancet, Alejandro Meza Palmeros e Nancy Villanueva Pérez, da Universidad Iberoamericana CDMX, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma de Nuevo León - Monterrey, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Noreste-Monterrey Centro de Estudios Interdisciplinarios - Monterrey (México);
- "Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: a investigação qualitativa em Educação Especial e Inclusiva mediada pela espiral da aprendizagem", dinamizado por Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen e Klaus Schlünzen Junior, da Universidade do Oeste Paulista e da Universidade Estadual Paulista (Brasil);
- "Educação matemática realizada junto aos estudantes e ao mundo-vida que habitam", dinamizado por Tânia Baier e Maria Aparecida Viggiani Bicudo, da Universidade Regional de Blumenau e da Universidade Estadual Paulista (Brasil);
- "Pesquisa colaborativa em saúde mental: desenhos qualitativos e implicações ético-políticas", dinamizado por Mônica de Oliveira Nunes de Torrenté, Clarice Moreira Portugal, Tiago Pires Marques, Maurice de Torrenté e Angela Oliveira, da Universidade Federal da Bahia (Brasil) e da Universidade de Coimbra (Portugal);
- "O direito humano à alimentação: contribuições de experiências multimétodos", dinamizado por Lúcia Dias da Silva Guerra, Leonardo Carnut e André Luzzi de Campos Universidade de São Paulo e Universidade Federal de São Paulo (Brasil);
- "Experiencias en torno al método de estudio de caso en el campo de las organizaciones: prácticas, intereses, abordajes, crítica y prospectiva", dinamizado por Alba Vega, David Rodríguez e Jesús Manuel Ramos García, da Universidade de Guanajuato e da Universidade Autónoma Metropolitana (México);

- "Trabalho, saúde e ciências sociais: Desafios ético-metodológicos", dinamizado por Ana Paula Marques, Monica Vieira Universidade do Minho (Portugal) e da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Fundação Oswaldo Cruz (Brasil);
- "Investigación Biográfico-Narrativa y Transformación", dinamizado por J. Ignacio Rivas Flores, M. Jesús Márquez Garcia, Analía E. Leite Ménde, Piedad Calvo León, Virginia Martagón Vazquez e Esther Prados Mejías, da Universidade de Málaga (Espanha);
- "*Children with special healthcare needs*: Investigação qualitativa sobre um novo grupo infantil no mundo e no Brasil", dinamizado por Ivone Evangelista Cabral, Eliane Tatsch Neves, Jessica Renata Bastos Depianti, da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Federal de Santa Maria (Brasil).

Os vinte e oito **Workshops** foram:

- "Métodos, técnicas e ferramentas para transformar dados visuais em conhecimento científico", dinamizado por Ana Isabel Rodrigues;
- "Diseño de investigación con métodos mixtos: integración de técnicas mediante herramientas informáticas", dinamizado por Mª Cruz Sánchez-Gómez e Miguel Vicente-Mariño;
- "Mendeley – gerenciamento de referências no cotidiano da pesquisa", dinamizado por Juliana Costa Ribeiro-Barbosa, Gilberto Tadeu Reis da Silva, Juliana Maciel Machado Paiva, Elaine Kelly Nery Carneiro, Silvana Lima Vieira e William Mendes Lobão;
- "Pesquisa qualitativa e Internet: aplicação de métodos digitais para pesquisa em saúde", dinamizado por Elaine Teixeira Rabello e Tania França;
- "O uso da Etnografia Institucional em Pesquisas no Campo da Saúde", dinamizado por Renata Meira Veras e Luciana Fernandes de Medeiros;
- "Divulgar estudos qualitativos: contributos das diretrizes para a qualidade e publicação"**,** dinamizado por Mara Pereira Guerreiro e Cristina Lavareda Baixinho;
- "Entrevista, explicação e observação: o método clínico na investigação qualitativa", dinamizado por Carolina Pasquini Ribeiro e Orly Zucatto Mantovani de Assis;
- "Assim não é se lhe parece: Uma Metodologia Inovadora de Investigação Qualitativa do Ensino Superior", dinamizado por Maria de Lourdes Sá Earp, Maria Beatriz Bettencourt e Menga Ludke;
- "Alimentação na investigação qualitativa: espaço crítico, educativo e de resistência política", dinamizado por Lúcia Dias da Silva Guerra, Leonardo Carnut, Brunna Verna Castro Gondinho e Samara Jamile Mendes;
- "Ensaiar a *Grounded Theory* em investigação qualitativa", dinamizado por Célia Simão de Oliveira e Idalina Delfina Gomes;
- "Análisis Cualitativo de Datos con Atlas.ti", dinamizado por Neringa Kalpokaite e Ivana Radivojevic;
- "Cuidado e cultura: possibilidades do referencial teórico de Madeleine Leininger em pesquisa no campo da saúde", dinamizado por Ana Paula de Assis Sales, Letícia Antônio Costa, Rodrigo Guimarães dos Santos Almeida e Élen Ferraz Téston;
- "Planejamento e aplicação da tecnologia grupal na pesquisa participante: uma construção coletiva", dinamizado por Fernanda Nunes e Fernanda Valentin;
- "A utilização do Focus Group na investigação e intervenção em contexto organizacional", dinamizado por Ana Veloso;
- "Los aportes de Jean Paul Sartre para la investigación cualitativa", dinamizado por Mónica De Martino Bermúdez e María Noel Míguez Passada;
- "A metodologia do etnoteatro", dinamizado por Ricardo Seiça Salgado;
- "O uso crítico do grupo focal na investigação qualitativa em saúde: espaço de problematização, fortalecimento de identidades e prática política", dinamizado por Lúcia Dias da Silva Guerra, Alexandra Pava-Cárdenas, Teresita Alzate-Yepes, Walter Ferreira de Oliveira e Marilia Velardi;
- "Alimentação na investigação qualitativa: espaço crítico, educativo e de resistência política", dinamizado por Lúcia Dias da Silva Guerra, Leonardo Carnut, Brunna Verna Castro Gondinho e Samara Jamile Mendes;
- "Como realizar análise textual com auxílio do *software* IRAMUTEQ: noções básicas", dinamizado por Pétala Salvador, Cláudia Rodrigues e Kisna Alves;

- "Pesquisa Participante e Educação Popular: contribuições para investigações na área de ensino de Humanidades", dinamizado por Antonio Donizetti Sgarbi, Dilza Côco, Leonardo Bis dos Santos e Priscila de Souza Chisté Leite;
- "Como analisar elementos textuais: diferentes aproximações", dinamizado por Francisco Freitas;
- "Como usar a Pedagogia Vivencial Humanescente como estratégia de coleta de dados", dinamizado por Cláudia Rodrigues, Kisna Alves e Pétala Salvador;
- "Revisão Sistemática da Literatura através do software webQDA", dinamizado por Lucimara Fabiana Fornari;
- "Cursos a distancia de capacitación y actualización en análisis cualitativo de datos. Retos y oportunidades", dinamizado por Ramón Abraham Mena Farrera e Angélica Aremy Evangelista García;
- "O uso de Mapas Conceituais na Pesquisa Qualitativa e no Ensino na Saúde", dinamizado por Patrícia Danielle Feitosa Lopes Soares, Sylvia Helena Souza da Silva Batista e Nildo Alves Batista
- "O uso da pesquisa-ação na área da saúde: possibilidades, desafios e potencialidades através da troca de experiência", dinamizado por Larissa Chaves Pedreira Silva, Alyne Henri Motta Coifman, Arianna Oliveira Santana Lopes e Roberta Pereira Góes;
- "Como aplicar a teoria fundamentada nos dados nas investigações científicas no cenário ibero-americano", dinamizado por Maria Ribeiro Lacerda e Glaucia Valente Valadares;
- "Ensino do método de pesquisa qualitativa – proposta pedagógica", dinamizado por Stella Taquette, Luciana M.B. da M. Souza e Claudio F Maher;
- "Entrevistas cartográficas em uma Pesquisa-Intervenção Participativa: a abordagem da Gestão Autônoma da Medicação", dinamizado por Letícia Renault e Christian Sade.

O CIAIQ2019 recebeu um total de 552 submissões de artigos, sendo 439 aceites e publicados neste livro de Atas. Cada artigo foi submetido a um processo de revisão *double-blind* realizado por uma comissão científica composta por elementos altamente qualificados nas áreas científicas do congresso. De acordo com as classificações atribuídas, dos 439 artigos aceites para publicação, apresentam-se os 358 artigos que foram apresentados presencialmente e 81 artigos que foram apresentados *online*, através de um canal do YouTube (www.youtube.com/c/CIAIQ).

Os artigos aceites para apresentação e discussão durante a conferência estão agora publicados no livro de atas da conferência com registo ISBN. Os autores dos melhores artigos serão convidados a fazer a extensão e aprofundamento do artigo para publicação em revistas parceiras do CIAIQ.

Finalizamos, agradecendo a todos os que de forma direta ou indireta colaboraram com a organização do CIAIQ2019 (participantes, autores, comissões, instituições parceiras, patrocinadores, revistas, entre outros), participando e promovendo a expansão e qualidade da investigação qualitativa.

Julho, 2019

António Pedro Costa
Susana Oliveira e Sá
Paulo Castro
Dayse Neri de Souza

Translanguaging con los estudiantes de minorías lingüísticas: Desafiando los discursos dominantes a través de la escritura en el colegio comunitario

Alexis McBride[1] y Robert T. Jiménez[1]

[1] Universidad de Vanderbilt, Estados Unidos. alexis.mcbride@vanderbilt.edu; robert.jimenez@vanderbilt.edu

Resumen. Los estudiantes de minorías lingüísticas constituyen un porcentaje cada vez mayor del ingreso de estudiantes a colegios comunitarios en EEUU, pero hay pocas investigaciones sobre la matriculación y transición de ellos a los estudios postsecundarios; además, existen muy pocos datos sobre los cursos específicos que beneficiarían a ellos. Esta contribución tiene la finalidad de subsanar esta laguna por explorar el valor potencial de *translanguaging* como estrategia para incorporar los perfiles lingüísticos de los estudiantes en el salón de clases, con el fin de brindar un espacio que promueve la construcción de la identidad y, por extensión, el éxito académico. Utilizando métodos de análisis crítico de discursos, demostramos cómo *translanguaging* proporcionó a seis estudiantes de colegios comunitarios de origen latin@ con una plataforma para la construcción de la identidad, y a su vez, se interrumpía la hegemonía lingüística del idioma inglés que es característico de los cursos universitarios en EEUU.

Palabras clave: translanguaging; minorías lingüísticas; colegios comunitarios; estudios postsecundarios; métodos de análisis crítico de discursos

Translanguaging with linguistic minority learners: Challenging dominant discourses in community college writing

Abstract. Students from linguistic minority (LM) backgrounds comprise an increasingly substantial percentage of community college enrollments in the U.S. However, there is very little research on LM students enrolled in community colleges and their transition to a post-secondary setting. Previous literature suggests the importance of developmental education, although less is known about the specific coursework that would most benefit LM students. The present study seeks to address this research gap by exploring the potential value of translanguaging as a strategy for incorporating students' language profiles into the classroom, in order to provide students with a space that is conducive to identity construction, and by extension, to their success as learners. Utilizing critical discourse analysis, we demonstrate how translanguaging provided six Latin@ community college students with a platform for identity construction, while simultaneously disrupting the linguistic hegemony of the English language that is typified by U.S. college coursework.

Keywords: translanguaging, linguistic minorities; community colleges; post-secondary studies; methods of critical discourse analysis

1 Introducción

Según un estudio realizado por el Centro Nacional de Estadísticas de Educación, los estudiantes con orígenes inmigrantes constituyen casi el 25 por ciento del ingreso de estudiantes a colegios comunitarios en EEUU (Horn, Nevill y Griffith, 2006). Mientras se espera que este número aumente, son muy limitados los estudios que detallan las experiencias de los estudiantes de minorías lingüísticas[1] en la educación superior, mucho menos la manera en que los colegios comunitarios

[1] En este trabajo, se definen los estudiantes de minorías lingüísticas según una definición señalada por Kanno y Harklau (2012), dentro de un contexto estadounidense; desde su perspectiva, estos estudiantes hablan en casa otro idioma distinto al inglés.

atienden a las necesidades de ellos (Bunch y Endris, 2012; Flores y Drake, 2014; Kanno y Harklau, 2012; Kanno y Varghese, 2010).

Lejos de ser un grupo homogéneo, son muy diversos los niveles del dominio del inglés para los estudiantes de minorías lingüísticas, subrayando la importancia de ofrecer apoyo de instrucción apropiado para ellos que sean menos competentes que los demás. Es más, cuando los estudiantes de minorías lingüísticas hacen la transición del ambiente de la escuela preparatoria a los estudios superiores, se produce un importante cambio en cuanto a la asignación de recursos que son necesarios para afrontar los deberes académicos; dentro de los espacios postsecundarios, la carga recae sobre los hombros de los estudiantes mismos, tal que "*ESL support in K-12 education becomes ESL basic skill requirements in college*" (Núñez, Rios-Aguilar, Kanno y Flores, 2016, p. 66). Estos requisitos básicos, denominados por lo general cursos de remediación, son dirigidos normalmente al mejoramiento de las capacidades de lectura y escritura, aunque hay escasas investigaciones sobre los cursos específicos que beneficiarían a los estudiantes de minorías lingüísticas en su transción a la universidad (Bunch y Endris, 2012; Flores y Drake, 2014).

En un esfuerzo para contrarrestar las ideologías del monolingüismo, los investigadores han pedido que se pongan en práctica unos enfoques multilingües y translingües para abordar las diferencias lingüísticas en los cursos de composición del primer nivel universitario (Horner, Lu, Royster y Trimbur, 2011; Horner y Trimbur, 2002; Matsuda, 2006). Mientras que estos estudios representan un importante paso adelante en el desarrollo de los tipos de enfoques que se necesitan para subsanar esta laguna, hay que hacer más hincapié en crear unas estrategias prácticas para integrar los perfiles lingüísticos de los estudiantes de minorías lingüísticas en los salones de redacción universitaria; de forma simple, los cursos de remediación tienen que operar dentro de un espacio que facilite sus identidades emergentes como nuevos estudiantes universitarios y futuros graduados. A tal fin, estamos a favor de adoptar una estrategia pedagógica llamada *translanguaging* para combatir la desigualdad lingüística en los cursos de remediación. Por lo tanto, demostramos cómo *translanguaging,* con su objetivo de fomentar la paridad lingüística, les ofrece a los estudiantes de minorías lingüísticas la oportunidad de recontextualizar sus conocimientos de idiomas, especialmente al comenzar la universidad y enfrentarse con la estigmatización de formas de evaluación directamente relacionadas con sus identidades multilingües.

En este artículo, exploramos el uso de *translanguaging* como una estrategia para la construcción de la identidad con seis estudiantes de origen latin@ en un colegio comunitario en el sur rural de EEUU. Combinando la perspectiva de García (2009) hacia el bilingüismo con la noción de Norton (2013) sobre el desarrollo del lenguage y la identidad, así como unos métodos de análisis crítico de discursos (Dressler y Kreutz, 2002; Gee, 2014), examinamos con atención las respuestas de las entrevistas semiestructuradas de estas dos mujeres para mejor entender su participación en un breve ejercicio de traducción. Por consiguiente, proponemos las siguientes preguntas de investigación para mejor interpretar sus experiencias:

1. A los participantes de un ejercicio de traducción, ¿cómo perciben sus recursos lingüísticos?

2. ¿Cuáles son las destrezas que los participantes contribuyen a la tarea de *translanguaging?*

2 Perspectivas teóricas

Nuestro interés en la utilidad de *translanguaging* como herramienta pedagógica está relacionado con la variedad de *translanguaging* que se define por García (2009), la cual consta de "*[an] act performed by bilinguals of accessing different linguistic features… in order to maximize communication potential*;" de un modo casi provocador, ella también dice que el bilingüismo no se centra en los idiomas, sino en las prácticas de personas bilingües que son fácilmente observables para que den sentido a sus mundos multilingües (p. 140). Esta perspectiva hacia el bilingüismo representa una mentalidad posestructuralista en cuanto al estudio de lenguajes, reflejando un cambio de los idiomas individuales a las prácticas lingüísticas para mejor capturar el aspecto dinámico de las interacciones globales que suceden en la vida diaria.

De igual modo que la perspectiva de García (2009) hacia el bilingüismo, vemos la misma influencia del posestructuralismo con respecto a la noción de Norton (2013) sobre el desarrollo del lenguaje y de la identidad. Norton utiliza el concepto de inversión (*Investment* en inglés) para señalar el proceso socio-histórico en que los estudiantes se involucran con la lengua meta, además de su frecuente vacilación al tener que hablarla, leerla o escribirla. Según Norton:

> *If learners 'invest' in language and literacy, they do so with the understanding that they will attain a wider range of symbolic resources… As the value of their cultural capital increases, so learners' sense of their identities are reassessed. Hence there is an integral relationship between investment and identity. (p. 105)*

En nuestra investigación, sostenemos que todos los nuevos estudiantes universitarios comienzan sus programas de estudio con el mismo deseo de lograr una gama más amplia de recursos simbólicos, los cuales adoptan la forma de competencias lingüísticas y niveles de alfabetización, que finalmente son necesarias para promover sus metas profesionales y educativas. Lamentablemente, los estudiantes de minorías lingüísticas suelen encontrarse con barreras que les impiden acceder a esos recursos simbólicos, dejándolos relegados a cursos de remediación, donde no se les ofrece la oportunidad para invertir los fondos de conocimiento (Moll, Amanti, Neff y González, 1992) con los que vengan equipados. Para empeorar las cosas, la falta de inversión contribuye al descenso del capital cultural para los estudiantes de minorías lingüísticas, entorpeciendo su crecimiento como estudiantes universitarios, mientras poniendo en peligro sus identidades como valorados miembros de sus campuses. Por estas razones, proponemos la integración de ambos conjuntos de principios de García (2009) y de Norton (2013), con respecto al bilingüismo y el desarrollo del lenguaje y de la identidad, con el fin de encontrarlos donde estén, comprometidos en prácticas sociales que no sólo son características de sus vidas cotidianas, sino también vinculadas a su sentido de identidad. Al combinar estas perspectivas con las investigaciones actuales, presentamos nuestro modelo de un ejercicio de traducción, lo cual refleja un deseo de instalar un puente de acceso para los estudiantes de minorías lingüísticas, en cuanto al bienestar de su identidad propia y el desarrollo de sus competencias lingüísticas y sus niveles de alfabetización.

3 Metodología

Los seis participantes del estudio se identificaban a sí mismos como estudiantes de minorías lingüísticas y fueron reclutados con la ayuda del centro de escritura de un colegio comunitario en el sur rural de EEUU. Todos los participantes eran de origen latin@, compartían un bilingüismo español-

inglés y fueron matriculados en cursos requeridos para mejorar el inglés hablado y escrito. Nos reunimos con ellos individualmente por aproximadamente noventa minutos, tiempo durante el cual les pedimos que hicieran un breve ejercicio de traducción. Durante el tiempo que pasamos juntos, los participantes cumplieron con las siguientes procedimientos: (1) lectura en silencio del pasaje seleccionado; (2) traducción escrita del pasaje seleccionado; (3) entrevista semiestructurada; (4) encuesta de opinión.

3.1 Ejercicio de traducción y entrevistas semiestructuradas

El pasaje elegido para el ejercicio de traducción fue tomado de *Todos deberíamos ser feministas* (2014) por Chimamanda Ngozi Adichie, un ensayo en que la autora aborda los temas de la igualdad de género y el feminismo.

Después de haber escrito sus traducciones del texto de Adichie al idioma español, realizamos entrevistas semiestructuradas con los participantes para aprender cómo ellos consideraron sus recursos lingüísticos, y además, para mejor entender cuáles destrezas ellos contribuyeron a la tarea de *translanguaging.* Las entrevistas se grabaron en audio y tomamos notas de campo que nos sirvieran de guía en nuestro examen de los archivos de audio.

3.2 Análisis de datos

A través de un enfoque inductivo, utilizamos la teoría fundamentada (Charmaz, 2006) para tratar de encontrar sentido en los temas y patrones emergentes de los datos. Por medio del método de análisis comparativo constante (Corbin y Strauss, 2008), codificamos todos los datos de las traducciones escritas y las entrevistas semiestructuradas para generar un esquema de codificación. Mediante la comparación continua de los datos, refinamos una serie de conceptos acerca del proceso de traducción y de las reflexiones de los participantes, con respecto a su participación en el estudio. Identificamos las interrelaciones de estos conceptos y las integramos en una teoría coherente para empezar de dar respuesta a las dos preguntas principales de esta investigación. Al lograr la saturación de conceptos, designamos tres categorías principales para mejor organizarlos: (1) identificación de puntos de divergencia; (2) evaluación del proceso de traducción; (3) comparaciones con las prácticas letradas en el dominio hogar.

Junto con el análisis comparativo constante, también utilizamos métodos de análisis crítico de discursos para investigar los patrones del habla que correspondían a las tres categorías ya mencionadas. Basamos nuestros métodos en las convenciones de transcripción de Dressler y Kreutz (2002), además de las nociones de Gee (2014) sobre los versos y las estrofas.

3.3 Participantes

Se aplicaron métodos de análisis crítico de discursos a unos extractos de las entrevistas con los participantes, con el propósito de abordar ambas preguntas principales de esta investigación. La siguiente tabla proporciona un resumen de los perfiles de los seis participantes[2].

[2] Todos los los nombres son pseudónimos.

Tabla 1. Perfiles de participantes

Nombre	Edad	Primer idioma que se habla en casa	Especialización universitaria
Camila	19	español	letras inglesas
Julia	22	español	enfermería
Samuel	18	español, inglés	administración de empresas
Saúl	21	español	informática
Ysabel	19	español, inglés	enfermería
Ximena	20	español	enfermería

3.4 Investigadores

Como los investigadores principales del estudio, nos damos cuenta de la posición que ocupamos con respecto a nuestras diferencias y similaridades con los participantes. Nosotros dos somos multilingües y hablamos inglés y español como nuestros idiomas primarios. Somos estadounidenses, uno de origen blanco y el otro de origen mexicano-norteamericano. Aunque veníamos de unos inicios humildes al principio de nuestras carreras académicas, también reconocemos los éxitos que hemos alcanzado como dos investigadores profesionales; por otra parte, entendemos la distancia que nuestras posiciones han creado entre nosotros y las experiencias de los estudiantes que observamos, los cuales todavía están en el camino hacia sus propias trayectorias profesionales. Reconocemos esa distancia, tanto como apoyamos a esos estudiantes en su misión de hacerse graduados universitarios, dentro de un sistema marcado por múltiples barreras discriminatorias. Nos esforzamos por la fiabilidad al recontar sus palabras, para que reflejen la esencia de sus experiencias vividas.

4 Resultados

Anteriormente, discutimos nuestro uso de métodos de análisis crítico de discursos para investigar los patrones del habla que correspondían a las tres siguientes categorías: (1) identificación de puntos de divergencia; (2) evaluación del proceso de traducción; (3) comparaciones con las prácticas letradas en el dominio hogar. En esta sección, proporcionamos unos extractos de las entrevistas que corresponden a cada una de las categorías.

En la estrofa abajo, Camila modifica su traducción del pasaje por cambiar el orden de las palabras, al reconocer algunas diferencias entre las palabras en inglés y español. Vemos que sus capacidades bilingües le ha aumentado su conciencia metalingüística, ya que logró distinguir lo que habría dicho en español versus la versión inglesa de la autora.

Tabla 2. Identificación de puntos de divergencia

ESTROFA 1	
1a.	and.. where it says… wore cowboy boots that were pointy at the ti:ps //
1b.	in Spa:nish I translate it different //
1c.	I put <WORE POI:NTY BOOTS> //
1d.	((lowers voice)) >um.. what did I say< ((reads words in Spanish))
1e.	OF cow- like cowboy sty:le //
2a.	so I kinda like SWITCHED it in Spanish //

CIAIQ
www.ciaiq.org

Aquí, en la estrofa abajo, Julia se centra en los aspectos del lenguaje que hagan difícil el proceso de traducción, dando su atención a cuestiones del tono y del estilo de redacción de la autora. En total, su capacidad de hacer tales inferencias es una muestra de un alto nivel de comprensión que se conecta directamente con su bilingüismo.

Tabla 3. Evaluación del proceso de traducción

ESTROFA 1	
1a.	uhm.. well honestly I think it's a little bit k-
1b.	I always thought that.. the more language you knew that it was easier
1c.	but it actually gets ha:rder //
1d.	uhm.. once you begin to realize.. um tones and reading styles //
2a.	uhm.. first learning this..um the tone that she uses.. it's more like basic writing..
2b.	short sentences

En este último ejemplo, Ysabel hace una conexión reveladora, vinculando el tono del pasaje con la cultura de los personajes. Se sentía obligada a respetar su cultura por mantener el mismo tono de la autora y su selección de palabras. Al traducir el pasaje al español, se le recordaba de su madre, otra mujer bilingüe, y las dudas que ella tiene sobre sus capacidades lingüisticas. Ysabel llega a darse cuenta de que hay varias maneras de comunicarse efectivamente y el lenguaje sencillo, así como el de su madre, es totalmente aceptable como un modo de comunicación.

Tabla 4. Comparaciones con las prácticas letradas en el dominio hogar

ESTROFA 1	
1a.	but also- you know- this is cu:lture //
1b.	so I also have to respe:ct it //
2a.	and I kinda thought of my mom.. how um.. >she is a:lso bilingual<
2b.	but she's always.. um dou:bting herself //
2c.	and when she speaks she does speak we:ll.. and understa:ndable
2d.	but she does use some of the more si:mpler ways of saying it //
3a.	and so I'm thinking >you know I think that's fi:ne<
3b.	that we're also.. of course like everybody else- like this author//

5 Discusión y conclusiones finales

A pesar del pequeño tamaño de este estudio, los resultados revelan cómo *translanguaging* sirvió para proporcionar a los participantes un medio auténtico de incorporar sus perfiles lingüísticos, así como una oportunidad para recontextualizar el prestigio de sus idiomas natales. Como consecuencia de participar en el ejercicio de traducción, los participantes fueron capaces de hacer conexiones con las maneras en que utilizan sus lenguas en la vida diaria.

Aunque no es nuestra intención de generalizar estos hallazgos, a la misma vez también creemos que este estudio constituye una contribución importante a la discusión en torno a los estudiantes de minorías lingüísticas y su transición a los estudios superiores. Por consiguiente, subrayamos la necesidad de reformar los cursos de remediación para que adopten medidas progresivas, como las

que hemos visto en este estudio, con el objetivo de proporcionar a los estudiantes de minorías lingüísticas con la oportunidad de (1) aprender más sobre el lenguaje y sus funciones; (2) aprovechar sus fortalezas; (3) integrar sus prácticas letradas en el dominio hogar.

Referencias

Blumenthal, A. (2002). English as a second language at the community college: An exploration of context and concerns. *New Directions for Community Colleges, 117*, 45-54.

Bunch, G. & Endris, A. (2012). Navigating "open access" community colleges: Matriculation policies and practices for U.S.-educated linguistic minority students. In Y. Kanno & L. Harklau (Eds.), *Linguistic minority students go to college: Preparation, access, and persistence* (pp. 163-183). New York: Routledge.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis.* London, UK: Sage. [Ch. 3, pp. 42-71]

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles, CA: Sage.

Dressler, R. & Kreuz, R. (2000). Transcribing oral discourse: A survey and a model system. *Discourse Processes, 29*(1), 25-36.

Flores, S. & Drake, T. Does English Language Learner (ELL) identification predict college remediation designation? A comparison by race, ethnicity, and ELL waiver status. *The Review of Higher Education, 38*(1), 1-36.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford, United Kingdom: Wiley/Blackwell.

Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method (4th Ed.).* London: Routledge.

Horn, L., Nevill, S., & Griffith, J. (2006). Profile of undergraduates in U.S. postsecondary education institutions, 2003-04: With a special analysis of community college students. Statistical analysis report, NCES 2006-184. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Horner, B., Lu, M., Royster, J. J., & Trimbur, J. (2011). Language difference in writing: Toward a translingual approach. *National Council of Teachers of English, 73*(3), 303-321.

Horner, B., & Trimbur, J. (2002). English Only and U.S. College Composition. *College Composition and Communication, 53*(4), 594-630.

Kanno, Y., & Harklau, L. (2012). *Linguistic minority students go to college: Preparation, access, and persistence*. New York: Routledge.

Kanno, Y., & Varghese, M. M. (2010). Immigrant and refugee ESL students' challenges to accessing four-year college education: From language policy to educational policy. *Journal of Language, Identity & Education, 9*(5), 310-328.

Matsuda, P. K. (2006). The myth of linguistic homogeneity in U.S. college composition. *College English, 68*(6), 637-651.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice,31*(2), 132-141.

Norton, B. (2013). Identity, literacy, and the multilingual classroom. In Stephen May (Ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education.* (pp. 103-122). New York, NY: Routledge.

Núñez, A., Rios-Aguilar, C., Kanno, Y., & Flores, S. (2016). English learners and their transition to postsecondary education. In Michael B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research. Volume 31.* (pp. 41-90). Switzerland: Springer International Publishing.

Metodologia Adaptada ao Contexto e ao Investigador

Isabel Camalhão[1] ,Serafim Camalhão[2] e Horácio Saraiva[3]

1 Doutora em Educação, Escola Superior de Educação João de Deus, Portugal; isabelferreira66@hotmail.com2 Doutorando em Sociologia, Mestre em Sociologia do Trabalho das Organizações e do Emprego ISCTE IUL, Portugal; serafimleopoldo@hotmail.com, 3 Doutor em Psicologia Clínica; Escola Superior de Educação João de Deus, Portugal; horaciosaraiva@gmail.com.

Resumo. Este artigo é fruto de todo o trabalho de estudo e reflexão que desde 2013 tem sido feito pelos autores em volta da causa ao acesso da pessoa com deficiência à investigação. Foi um projecto alicerçado numa tese de doutoramento de uma investigadora portadora de Paralisia Cerebral onde as questões metodológicas e teóricas foram tendo uma base empírica e real. Quando a tese terminou em 2018 verificou-se que todo o trabalho efectuado podia beneficiar não apenas os portadores de qualquer deficiência, mas todos os investigadores e estudantes que por serem humanos são diferentes. É a investigação que se deve adaptar ao investigador e ao participante, não o contrário, permitindo o acesso ao conhecimento a todos. É um novo projecto que nasce com novos parceiros de raiz pedagógica, que pretende realizar uma investigação real tendo em conta os as necessidades dos investigadores, comunidade académica e participantes.

Palavras-chave: Investigação; Metodologia; Deficiência; Diferença; Humanidade

Methodology Adapted to the Context and Researcher

Abstract. This article is result of the study and reflection made since 2013, made by the authors of this text, in the cause of access to the disable people to social research. It was a project in a PHD Thesis made by a Cerebral Palsy researcher, where the methodological and theoretical questions were grounded in an empirical and real base. When it was finished in 2018 it revealed that all the work it was useful not only for the disable researchers but to all students and researchers, because they are human and therefore different. It is the access the knowledge to all. It a new project that reborn with new partners. It has a pedagogic root, pretends to do a real research looking at the needs of the researchers, academic community and participants.

Keywords: Research; Methodology; Disability; Difference; Humanity

Introdução

O problema que colocamos neste trabalho não é novo, em 1965 Reynaud (1965) fala da importância da formação dos investigadores de dominar as metodologias e na área disciplinar obter conhecimentos gerais seguidos de uma especialização. O problema continua actual, em que a preocupação está em formar investigadores capazes de ingressar no mundo da investigação e estudantes de mestrado ou doutoramento com as ferramentas para fazer o um trabalho final de curso. Se consultarmos a obra de Beaud (2006) que apresenta todo o processo prático de redigir uma tese, verificamos não só a sua complexidade, a gestão e competências, mas também como um processo único.

De 2013 a 2018, da concepção à defesa, houve uma preocupação, de adaptar todo este processo uma investigadora com Paralisia Cerebral, tendo em conta as suas limitações e potencialidades. Levou à construção de uma metodologia adaptada à pessoa com deficiência, inspirada na Grounded Theory (Camalhão, 2018). Como autores e investigadores consideramos que não é preciso criar uma metodologia nova para este efeito, a Grounded Theory na forma clássica, é totalmente construída

sobre o investigador e sobre o campo de investigação (Glasser, 1998). Existem, no entanto, outras metodologias e o investigador pode ter outras opções, mas necessitar de adaptar a investigação às suas características e ao campo, incluindo a posse de uma limitação. O centro deste projecto não está numa metodologia específica, embora inspirada na Grounded Theory, mas em todas as contribuições das Ciências Sociais, as quais permitam não só que a investigação esteja disponível a quem seja possuidor de uma deficiência, mas também para aquele investigador que tem características diferentes e de um modo geral às especificidades de cada ser humano num qualquer campo de investigação. Neste projecto o centro Ser Humano, onde não existe o termo ou classificação de "deficiente", mas de "diferente" com a constatação que não existem duas pessoas iguais, somos todos diferentes e apresentamos características únicas a ter em conta quando decidimos fazer investigação social.

Quem são os destinatários deste projecto? No campo mais imediato, uma proposta aos alunos que entram nos mestrados da Escola Superior de Educação João Deus com pouca experiência na investigação e que importa facilitar a aprendizagem das competências necessárias a fazer investigação e de acompanhar estes alunos ao longo do processo. A longo prazo alargar esta proposta a todas a entidades académicas que a queiram aderir quer porque vão incluir alunos e investigadores portadores de deficiência, quer porque consideram proposta útil nas suas universidades. O que se vai apresentar, dada a complexidade são, os elementos centrais da nossa proposta.

1 O que é a Metodologia Adaptada ao Contexto e ao Investigador

Uma metodologia adaptada ao contexto e ao investigador define-se "como conjunto de princípios pelos quais, o investigador poderá recorrer para adaptar o desenho de investigação à sua realidade concreta, à realidade da comunidade académica onde se insere e à realidade do campo de estudo" (Camalhão & Camalhão, 2018, p. 62). Todo o trabalho científico tem por base o ser humano que investiga, que é investigado e que faz parte da sua comunidade académica num ou vários contextos onde fundamentalmente se aprende mais do que se descobre (Rossmann & Rallis, 2012). Acrescenta-se neste contexto de uma instituição vocacionada para preparar formadores de homens e mulheres, que se ensina com o que se aprende.

A imagem que se vai dar para explicar o que é esta metodologia está em Ghiglione & Matalon (1992) que refere que há um código de como o investigador vestir e comportar-se quando está a recolher dados em inquéritos ou entrevistas. Para ter sucesso no trabalho de campo, este não pode fazê-lo como quer ou gostaria, mas tomar as decisões em função das suas características, da sua comunidade académica e contexto onde a investigação se realiza. O resultado da decisão do modo de vestir-se e comportar-se será o compromisso entre todos estes elementos, a melhor dada situação concreta em que se encontra. A metodologia adaptada ao contexto e ao investigador é como um uniforme composto por muitas peças de roupa, o investigador tem que se sentir confortável, tem que estar de acordo com modo de vestir da universidade e tem de se adaptar ao local onde o estudo se vai realizar.

O resultado será um desenho de investigação único e irrepetível, mas dentro dos critérios de validade, qualidade e cientificidade aplicados às Ciências Sociais. A função desta metodologia está em flexibilizar todas as decisões dentro de um processo de investigação de forma a que esta se torne viável a sua realização, mais próxima da realidade e do ser humano.

1.1 Filosofia aplicada à investigação

Propomos para a investigação uma atitude de abertura e de não fechar o seu campo através da procura definir exaustivamente todos os elementos teóricos, metodológicos e técnicos. Edgar Morin (2008, p. 2208) apresenta um capítulo chamado "Le mistére humain" no qual este ao lado das qualidades coloca o impensável, ignorância, arrogância, o desconhecimento de si próprio. Neste mesmo autor há o reconhecimento de uma certa irracionalidade e do esforço do mesmo em tentar estandardizar e racionalizar tudo sem o conseguir, o mundo que criou é demasiado complexo, sempre o foi. É por essa razão que baseado neste autor recomenda-se uma atitude de abertura assente na complementaridade das Ciências Sociais.

A partir de uma concepção aberta do campo metodológico, está presente o princípio da especificidade de cada contexto de investigação: investigador, comunidade académica e campo. Trata-se de incluir quatro termos, a complexidade, sistema autopoiético, indeterminação e paradoxos (Luhmann, 2012). Mais que defini-los o importante é afirmar que o mundo actual é demasiado complexo para ser percebido como um todo, as organizações e os seres humanos neste contexto interagem tendo em conta os seus referenciais. A sociedade, tal como a conhecemos, num contexto de globalização muda a tal ritmo que gera indeterminação, torna-se impossível fazer previsões e gerar certeza, isto gera paradoxos, situações aparentemente incompatíveis, que não deviam existir, inexplicáveis, no entanto há uma lógica que só é perceptível se olharmos para especificidade de cada entidade estudada.

Afirmamos, aqui a defesa da humanização das Ciências Humanas, perante a tendência deste para se desumanizar. Kuhn (2016) revela uma tendência das ciências para a religião com a criação de dogmas nos quais as descobertas não podem ser postas em causa, nomeadamente perante a imposição de um modelo das ciências naturais nas quais o Ser humano se apaga em nome de um conhecimento epistemológico. Isto é deixou de pensar e reflectir. A metáfora que se transpõe para as Ciências Sociais vem da sociologia do trabalho, os seres humanos no taylorismo como peças numa máquina, na gestão meios, para atingir um fim (Linhart, 2017), acrescenta-se que actualmente é um algoritmo numa base de dados. Reitera-se que nas Ciências Sociais em que os investigadores que utilizam uma epistemologia clássica acabam por transformar os investigadores em mecanismos ou meios em ambos os casos logaritmos conjuntamente com os participantes.

A humanização na investigação passa pela recusa da tabula rasa (Touraine, 1992) esta noção convida o investigador a esvaziar-se para dar lugar à lógica e à razão. Deve seguir para tais enunciados prévios e impessoais, na Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2008; Glasser, 1998) recomenda-se a dupla ruptura com a teoria e o investigador trabalhando este apenas com os dados fornecidos pelo participante. Recomenda-se a revisão do termo ruptura epistemológica sendo esta não significa romper nem com o investigador, nem com a teoria, mas sim com aquilo que sendo de ambos pertence ao campo de investigação separando aquilo que não lhe pertence (Charmaz, 2014).

Na literatura anglo-saxónica existe o termo "real research" traduzida por pesquisa real a designa três ideias, o investigador com poucos recursos para fazer uma boa investigação em pequena escala compensando esta com a relevância social da mesma (Robson & McCartan, 2016), na segunda o investigador deve perguntar-se porque é que se quer fazer investigação e para que fim (Laurie & Jensen, 2016), e por último fazer investigação é um acto de constante adaptação ao campo e ter que lidar com inadequação e irracionalidade (Sayer, 1992). O termo real contrapõe-se em relação os entre exigentes e os requisitos metodológicos e o que o campo e os participantes permitem.

1.2. Proposta: O Ser Humano como Centro e Finalidade Última do Conhecimento

Tomamos como pilar e único princípio e inquestionável: o Ser Humano como centro e finalidade última do conhecimento. Partimos da obra clássica no original de Carl Rogers (1961), que traduzida literalmente, o tornar-se pessoa, na eterna novidade do Ser humano de se descobrir a si mesmo através das suas experiências e sentimentos. Um ser subjectivo que se vai abrindo ao mundo numa atitude de abertura na procura de experências e significados. Uma ciência humana não é diferente, procura literalmente que individualmente, como grupo ou sociedade que esta dê respostas às suas necessidades, que permita responder às suas questões, mas que seja mais que uma mera relação entre conceitos, que permita descrever, explorar, explicar e prever um dado fenómeno, ele tem que ter significado. Torna-se necessário fundamentar estas afirmações, e os principais elementos são:

- As Ciências Sociais e Humanas procuram capturar a vida, o qual dá uma ideia de movimento de acções, interações e reacções (Saldaña & Omasta, 2017), estas pelas suas regularidades podem reduzir-se a padrões, relações e estruturas com uma lógica e poder explicativo, mas não é isso que torna os humanos. O que tornam estes elementos humanos é o sentido (Luhmann, 2012) que o Homem lhes atribui.
- No campo da investigação social, tornar-se humano, significa dar ao investigador autonomia para tomar as suas decisões em torno de uma proposta de investigação (Glasser, 2015). O investigador é o principal instrumento de investigação, deve ser este que concebe, recolhe e analisa, e resolve todos os problemas que surgem no seu decurso.
- A nível da epistemologia, considerar que Ser Humano é parte de todo o processo de investigação e do campo estudado. O termo utilizado é reflexividade, no qual é preciso objectivar o sujeito de objectivação onde este tem de ter consciência e reflectir sobre as operações do campo e teoria (Bourdieu, 2001). A reflexividade é também uma ferramenta de avaliação, colaboração, e reflexão, descoberta e aproveitamento de oportunidades (Findley, 2003). A um nível mais profundo, as referências culturais do investigador são fundamentais para compreender o campo, o participante e ter uma reflexão crítica das suas decisões (Chang, 2008).
- A humanidade na ciência passa por compreender o ser humano incluindo as suas perceções, sentimentos, experiência de vida e consciência (Moustakas, 1994). Propomos aprender através da forma, como aprendemos e apreendemos o mundo a partir das nossas experiências e de como cada um vive e a experimenta (Manen, 2016). No campo da investigação torna-se importante a questão do significado, mais importante que a novidade e a inovação, é proporcionar aos investigadores, participantes, comunidades cientifícas e sociedade a possibilidade de se descobrirem compreendendo melhor o seu mundo e a sua vida.

Importa afirmar que estes quatro elementos correspondem ao que anteriormente se referiu como “Real research” precisamos de projectos de investigação que sirvam às necessidades e propósitos dos investigadores que podem não ser a descoberta de algo novo, mas sim aprofundar os seus conhecimentos de uma dada área. Lembramos que na Escola Superior de Educação João de Deus o seu objectivo é formar docentes, e o fim da investigação pode ser o desenvimento de uma competencia técnica, o conhecimento de uma àrea que vai favorecer a sociedade pela formação de bons profissionais da educação. A investigação é uma forma de pedagogia activa do investigador e da sociedade.

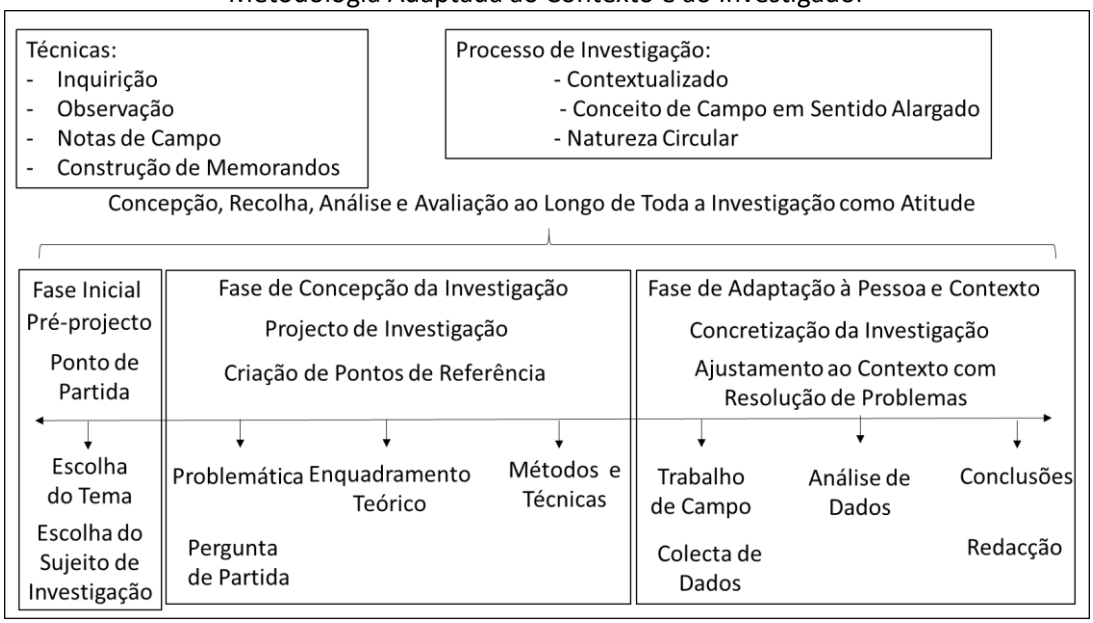
Esta metodologia não pretende substituir nem sobrepor-se a outras metodologias, tem por objectivo complementa-las no sentido de as tornar mais humanas e flexiveis ao ponto de ficarem acessiveis a todos os estudantes e investigadores incluindo os que sejam portadores de alguma deficiência. A nossa proposta inspirou-se no Direito do Trabalho e Gestão, onde se coloca a questão da flexibilidade por omissão, não se pretendende regular tudo, mas sim, uma deslegalização onde se eliminam normas para que se possa escolher outras que melhor se adaptam e a desregulação

corresponde a uma eliminação de normas permitindo que sejam criadas outras normas que melhor se adaptam a situação. Aquilo que defendemos é que deve existir uma estrutura e uma metodologia base que ajude o investigador, mas esta não deve ser exaustiva, mas sim permitir que este faça por si as escolhas tendo em conta a sua situação ou inovando ou escolhendo elementos entre as contribuições de outras metodologias. Torna-se mais fácil fazê-lo de forma organizada invocando princípios organizadores, presentes metodologia (Metodologia adaptada ao contexto e ao investigador), que intencionalmente orienta mas não quer ser exaustiva.

1.3 Processo de Investigação na Metodologia Adaptada ao Contexto e ao Investigador

O processo de investigação é baseado em três pilares, é contextualizado, conceito de campo em sentido alargado e natureza circular. Exibimos o para este efeito a figura 1.

Figura 1
Representação do Processo de Investigação na
Metodologia Adaptada ao Contexto e ao Investigador



Fonte: Rossmann & Rallis (2012); Luckerhoff & Guillerte, (2012);Miles, Huberman, & Saldaña, (2014); Glasser (1998)

O processo de investigação é visto como um todo que começa no momento em que alguém entra especificamente num mestrado ou doutoramento e tem que fazer um trabalho de investigação. Está presente, o conceito de trabalho de campo em sentido alargado (Camalhão, 2018) tem base em muitos autores nomeadamente em em que a investigação começa com as escolhas dos investigadores segundo as suas características, competências e recursos. Cabe às universidades dar os meios e as ferramentas para tornar possivel a investigação. É com base em Rossmann & Rallis (2012), que defendemos que apenas uma realidade contextualizada, ancorada e referente a pessoas concretas num dado espaço social torna possivel compreender e tomar decisões. Torna-se difícil dar sentido a uma investigação sem esta ligação com este elemento substantivo, concreto e real.

É um processo assente numa atitude circular, na representação está a combinação entre uma lógica linear e uma lógica circular. É antes demais uma atitude porque numa lógica circular num sistema de recolha e análise dos dados (Luckerhoff & Guillerte, 2012) acontecem em simultaneo. É antes demais indução analítica, (Flick, 2009), onde a qualquer momento mesmo num sistema linear bem definido o investigador pode rever e melhorar o trabalho efectuado.

A lógica linear como atitude perante a investigação, surge de um modo diferente, um pouco como Miles , Huberman, & Saldaña (2014) fazem ao apresentar os componentes do modelo de análise de dados composto pela recolha de dados, apresentação de dados, condensação de dados e desenho e verificação dos dados. Para estes autores há uma opção para resumir dados e avaliar o desenvolvimento da própria investigação. Juntamos as contribuições destes autores com as de Glasser (1998) que adaptando a esta filosofia, significa em todos os momentos da investigação o investigador tem que o ligar à concepção, recolha, análise e avaliação. Por exemplo na escolha do tema, ao fazê-lo inicialmente de uma forma imperfeita e superficial terá que pensar qual é o problema, o enquadramento teórico, que métodos e técnicas gostaria de utilizar, como analisar os dados e se é exequível (Campenhoud, Maquet, & Quivy, 2017).

Ao longo de cada fase apresentada o investigador terá de perguntar quais são os efeitos a nível teórico, metodológico, no trabalho de campo, análise de dados e nas conclusões a retirar. Isto significa que, conforme as necessidades, o investigador poderá ter que ler, ir para o campo verificar a viabilidade o estudo ou recolher dados em falta, analisar os dados ao longo do trabalho de campo para perceber como está a progredir a investigação em qualquer fase, podendo ter que alterar elementos de fases anteriores. A circularidade diz-nos simplesmente duas verdades não existem fases estanques e que o processo de investigação só está encerrado quando estiver redigido e entregue nas entidades de investigação (Strauss & Corbin, 2008).

Em termos de fases de investigação na figura estão presentes três fases.

A fase inicial é o pré-projecto, temos que imaginar um estudante de mestrado que ao entrar na universidade faz um primeiro desenho de investigação o qual tem apenas uma estrutura, mas falta o conteúdo. Este (Rossmann & Rallis, 2012) faz o primeiro esboço do desenho de investigação segundo as suas características e do que gostaria de fazer.

A fase de concepção da investigação, corresponde à construção do projecto de investigação, é obrigatório quer para obter financiamento quer para a aprovação dos comités científicos das faculdades.

Do ponto de vista desta metodologia a criação de um ponto de referência a que o investigador pode recorrer no sentido de uma indução analítica (Flick, 2009) a ser alterado se necessário. Contém um plano que define quem estuda, o que, quando, com o quê, onde e como (Silvermann, 2013), mais uma vez este plano pode ser mais ou menos definido conforme as características do investigador e do contexto.

A fase de adaptação à pessoa e contexto, significa que por muito que o investigador seja realista e tenha sido precavido, nomeadamente ter ido ao campo ver se era acessível (Laurie & Jensen, 2016), o campo é um lugar imprevisível onde o investigador terá que se adaptar ao campo e aos participantes, interagindo com o meio (Sayer, 1992). É um problema antigo onde Glasser & Strauss (1967) referem o fosso entre a teoria e a realidade, no caso entre o planeado e o que o terreno permite.

No campo da metodologia, aplicamos uma velha receita (Reynaud, 1965) um investigador deve ter uma formação geral nas diversas metodologias das Ciências Sociais, mas tem de se especializar naquela que se vai aplicar no terreno. Nisto, sempre que o investigador vê falhas na metodologia que utiliza tem de procurar soluções fora da sua especialização. Por isso, quanto melhor tiver preparado e experiência tiver melhor será, dai que o investigador é o principal e único instrumento de observação.

A nossa atitude perante a investigação é a de não impor uma metodologia específica, mas sim que cada um faça as suas escolhas segundo as suas características e contexto, procurando nós ajudar a tornar a mesma mais adaptada ao ser humano que investiga, que é estudado e todos os seres humanos que fazem parte da sua comunidade académica. A nossa ênfase é dada a técnicas, algumas com a dimensão de metodologias.

A inquirição é uma metodologia mais que uma técnica (Ghiglione & Matalon, 1992), antes de a aplicar tem que se definir se o fim é para entrevista ou utilização sob a forma de questionário. O foco nesta metodologia está na capacidade de se interrogar a si mesmo e recolher informação através de perguntas.
A observação é outra técnica que é mais uma metodologia, (Peretz, 2007) implica e organiza um conjunto de técnicas que vão desde o registo das observações como a um processo complexo de gestão do campo. Encontramos a observação, nas entrevistas (Ghiglione & Matalon, 1992), em qualquer investigação com o conhecimento do terreno (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Saber observar é antes de mais uma competência de registar e analisar dados, no caso directamente embora o termo se possa aplicar indirectamente a documentos.
Os memorandos ou memos em Inglês e as notas de campo têm origem na Grounded Theory (Flick, 2018). As notas de campo são narrações e descrições de observações do que acontece no campo utilizadas para posterior análise, um memorando é uma nota de campo com valor conceptual, metodológico, reflexivo e de avaliação sobre todo o processo de investigação. Esta definição, apesar de ter base na literatura, tomou a forma adaptada a esta proposta de metodologia. Estes dois meios estão incorporados no diário de campo, (Beaud & Florence, 2003) como forma de gerir a investigação. No nosso entender, do ponto de vista prático, este meio vem substituir todos os outros meios de observação dispersos e complicados. É um caderno ou livro onde desde o início vamos tomando notas quer do que observamos quer das decisões que tomamos fruto da nossa reflexão, análise sobre o progresso da investigação. Nesta perspectiva o aspecto mais ou menos estruturado das notas e memorandos depende da pesquisa e do investigador. Não há mal algum se seguirmos a sugestão clássica de Schatzman & Strauss (1973) para as notas de campo, alargando-as para os memorandos, em seguir a estrutura de um trabalho académico tomando estes o nome de teóricos, metodológicos, analíticos e avaliativos para facilitar a compreensão e a integração dos dados ao longo da recta.

2 Limites, Potencialidades e o que Falta Fazer

Neste projecto, distinguimos entre os aspectos que propositadamente deixamos em aberto, para que cada investigador tome as decisões que melhor se adaptem à sua situação e aqueles que só por si dariam um artigo ou que estão em desenvolvimento num projecto que pela sua natureza nunca estará acabada, tal como o Ser Humano.
No primeiro caso encontra-se a escolha de métodos e técnicas de um processo de investigação. A potencialidade é a flexibilidade de combinar ou complementar métodos e técnicas de forma a melhor se adaptarem quer ao campo quer ao investigador. Isto pode ser feito quer através de multi-métodos (Seawright, 2016) ou através da triangulação (Flick, 2011) mas o nosso preferido é ainda (Morse & Maddox, 2014) os desenhos de métodos mistos e múltiplos dirigidos qualitativamente porque há uma metodologia que organiza os restantes. A vantagem é termos uma metodologia que se adapta ao investigador e ao campo a desvantagem é que teremos um desenho único irrepetível que tem de ser explicado ao limite para ser aceite cientificamente. É uma metodologia que se aplica facilmente a desenhos qualitativos e flexíveis, mas dificilmente se aplica a modelos de investigação rígidos que procuram importar os métodos da física e da química.
O segundo caso são os aspectos incompletos, aqui a questão da ética e a criação de um instrumento de referência por onde o investigador possa ter uma ajuda para escolher as soluções para os seus problemas.
Na ética a nossa preocupação incide no respeito incide que o investigador tem que ter para com o participante, na tese de um dos autores (Camalhão, 2018), no qual em questão estavam

directamente e indirectamente pessoas com deficiência. O cuidado ao falar do tema sem diminuir o outro e sem explorar a fragilidade destes para obter dados. Neste contexto o direito de cada um a não participar, e em consequência campos difíceis os poucos dados valem mais que aqueles com muitos em meios mais fáceis. Também no tratamento dos dados proteger as pessoas de forma a proteger as pessoas na sua identidade e situações que as possam prejudicar. Tal necessita um olhar mais específico e aprofundado que ultrapassa em dimensão este artigo.

A criação de um instrumento de referência é uma necessidade premente desta metodologia. Ao longo de muitas leituras verificamos a importância de existirem referências para ajudar o investigador, na Grounded Theory na forma clássica temos as famílias de códigos e na forma straussiana o paradigma de codificação (Flick, 2018) e nas formas tradicionais de investigação temos o modelo de análise (Campenhoud, Maquet & Quivy, 2017). Neste caso a nossa função, não está ligada a formas de investigação ligadas a dados, mas sim como um auxiliar a outras metodologias para que se tornem mais próximas do investigador, do campo e do Ser Humano. O instrumento de observação proposto vem de Flick (2014) em que surge o termo "Mapping the field", a ideia deste autor está em seguir percorrer o desenvolvimento das metodologias integrando-as no campo metodológico. O nosso objectivo é mais simples e não é novidade já Campenhoud, Maquet & Quivy (2017) apresentam os métodos e técnicas com as suas características, vantagens e limitações, trata-se de identificar metodologias, métodos e técnicas associando os mesmos a situações associando-os a problemas concretos aos quais podem ser solução. Este instrumento foi designado de mapa de métodos e técnicas orientado para a resolução de problemas. É algo que aqui podemos apenas enunciar, que pela sua complexidade demorará anos a acabar, mas diremos que terá de ser aberto e abrangente, incluído o antigo e o novo que vai surgindo. Quantas mais referências o investigador tiver mais soluções terá para os problemas que surgem.

Conclusões: Uma Proposta em Aberto e para Todos

Nesta proposta nasceu do fim de um projecto colaborativo, em que o objectivo foi adaptar a investigação a uma investigadora portadora de Paralisia Cerebral numa tese de Doutoramento. O resultado foi recompensador com a verificação que com as devidas alterações poderia beneficiar os estudantes de mestrado e doutoramento incluindo os que possuam alguma limitação motora ou sensorial. Para que não perca esta riqueza este projecto fica disponível a uma terceira pessoa e a uma instituição a académica a Escola Superior de Educação João de Deus. É vosso também se quiserem uma ciência mais humana e próxima do ser humano que investiga, participante e da sociedade. Sendo a parceria com uma universidade que prepara docentes para o ensino, há uma perspectiva pedagógica em que os trabalhos podem ficar fechados e esquecidos num repositório, mas a formação e a aprendizagem vão beneficiar milhares. Queremos afirmar a investigação como uma forma de formar docentes e formar a sociedade pelo conhecimento que dá a oferecer.

Na nossa experiência de 2013 a 2019 começamos com um modelo clássico de investigação, no meio do percurso, a Grounded Theory e neste final e recomeço a fenomenologia. É a redescoberta do ser humano tal qual como ele é, não uma máquina, um organismo, ou um logaritmo. É preciso incorporar a humanidade na investigação, Sultan (2019) utiliza o termo "Heuristic Inquiry", heurística é a orientação para descoberta, implica incluir na investigação o ser humano total com a sua imaginação, intuição, introspecção, experiência, incorporação, reflexão e vivência. Como é que podemos ser objectivos se negamos os aspectos que são importantes nas nossas acções e decisões?

Cada Ser Humano é único, assim como cada comunidade académica e campo de estudo. A investigação constrói-se sobre esses Seres Humanos únicos e embora possa utilizar modelos, são estes que se moldam á realidade. As respostas incluem como é obvio com a razão e a lógica

científica, mas os seus resultados só são válidos se tiverem significado e fazerem sentido para quem investiga e para a sociedade. Pedagogicamente aprender para ensinar, e ensinar para aprender como mote.

Referências

Beaud, M. (2006). *L'art de la These: Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ere du Net*. 5 Rd Ed. (Novelle Édition). Paris: LaDecouverte.

Beaud, S. & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain: Produire et analyser des données ethnographiques* (Novelle Édition). Paris: LaDecouverte.

Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexité: Cour du College de France 2000-2001.* Paris: Raisons D'Agir Editions.

Camalhão, I. & Camalhão, S. (2018). Dilemas de Maria: Manifesto de Acesso à Investigação para Todos *7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ) 10 a 13 de julho de 2018,* Fortaleza (Brasil), consultado em 6 de Agosto de 2018, disponível em https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1627.

Camalhão, M. I. (2018). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem dos Docentes do Ensino Regular e Educação Especial de Alunos com Paralisia Cerebral* (PHD Thesis). Lisboa: Universidade Lusófona.

Campenhoud, L., Maquet, J. & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5º Ed.). Malakoff: Dunod.

Charmaz, K. (2014). Constructing Grounded Theory (2ª Ed.). London: Sage Publications, Ltd.

Correia, A. D. (2008). A Flexibilidade nas Empresas (2ª Ed. Revista e Actualizada). Lisboa: Sílabo.

Finlay, L. (2003). The reflexive jouney: mapping multiple routes. In Finlay, L. & Gough, B. (Eds). *Reflexivity: A Practical Guide for Researchers in Health and Social Sciences* (pp. 3 - 20). Oxford: Blackweel Science Ltd.

Flick, U. (2018). *Doing Grounded Theory*. London: SAGE Publications Ltd.

Flick, U. (2014). Mapping the Field. In *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 3 - 18). London :SAGE Publications Ltd.

Flick, U. (2011), *Triangulation:Eine Einführung* (3. aktualisierte Auflage), Berlin, VS VERLAG.

Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research* (4Th Ed.). London :SAGE Publications Ltd.

Glaser, B. G. (2015). *The Cry for Help. Grounded Theory Review: An international journal Issue 1, Volume 14, Acedido em 29 de agosto de 2018. Acedido em http://groundedtheoryreview.com/2015/06/19/the-cry-for-help/*

Glasser, B. (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Mill Valley: Sociology Press.

Glasser, B. G & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito: Teria e Prática.* Tradutor Conceição Lemos Pires. Oeiras: Celta Editora.

Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2nd Ed.). London: Routlege

Morse, J. M & Maddox, L. J. (2014). Analytic Integration in Qualitatively Driven (QUAL) Mixed and Multiple Methods Design. Flick, U (ED.). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 524 – 553). London: Sage Publications, Ltd.

Moustakas, Clark (1994). *Phenomenological Research Methods*. London: Sage Publications. Ltd.

Kuhn, Michael (2016). *How the Social Sciences Think about the World's Social: Outline of a Critique*. Stuttgard: Verlag.

Laurie, C. & Jensen, E. A. (2016). *Doing Real Social Research: A Practical Guide to Social Research*. London: SAGE Publications Ltd.

Linhart, Danièle (2017). *La comédie humaine du travail: De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*. Toulouse: Éditins erès.

Luckerhoff, J. & Guillerte, F. (2012). Conflits entre les exigences de la méthodologie de la theorisation enracinée (MTE) et les exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique. In Luckerhoff, J. & Guillermete, F., *Methodologie de la Theorisation Enracinée: Fondements, procédures et usages* (pp. 37 - 60). Québec: Presses de l'Univerdité du Quebec

Luhmann, N. (2012). *Theory of Society, Volume 1* (Rhodes Barrett, trad.). Standford California, Standford University Press.

Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook (3ª Ed.)*. London: Sage Publications ltd.

Morin, Edgar (2008), L'Humanité de L'Humanité. *La Méthode II*, Paris, Éditions du Seuil, pp. 2173 - 2207 (Original publicado em 2001).

Peretz, H. (2007). *Les méthodes en sociologie: L'observation* (Nouvelle Éditions). Paris: Éditions La Decouverte.

Reynaud, J.-D. (1965). Sobre o ensino das Ciências Sociais. *Análise Social, Vol. III (n.º 12)*, pp. 429-440.

Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real World Research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settins (4th Edition)*. London: John Wiley & Sons Ltd.

Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy.* Boston: Hougton Miffiling Company.

Rossmann, G. B. & Rallis, S. F. (2012). *Learning in the field: An introduction to qualitative research (3rd Ed).* London: Sage Publications, Ltd.

Saldaña, J. & Omasta, M. (2017). Qualitative Research: Analysing Life. London: Sage Publications Ltd.

Sayer, A. (1992). *Method in Social Science: A realist approach* (2nd Edition). New York : Routledge

Seawright, J. (2016). *Multimethod Social Science: Combining Qualitative and Quantitative Tools.* Cambrige: Cambrige University Press.

Schatzman, L. & Strauss, A. (1973). *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*. Upper Seddle River: Prentice Hall.

Silvermann, D. (2013). *Doing Qualitative Research (4th Ed.)*. London: Sage Publications Ltd.

Stiegler, Bernard (2015). *La sociéte automatique: L'Avenir du travail*. S.L.: Fayard.

Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3nd Ed.). London: Sage Publications, Ltd.

Sultan, N. (2019). *Heuristic Inquiry: Researching Human Experience Holistically.* London: Sage Publications Ltd.

Touraine, A. (1992). *Critique de lá Modernité.* Paris: Les Éditions Fayard.

Estudo de validação de instrumento para avaliar a disposição dos estudantes no ensino superior para pensar criticamente

Amanda R. Franco[1] e Rui Marques Vieira

CIDTFF - Departamento de Educação e Psicologia - Universidade de Aveiro, Portugal. afranco@ua.pt; rvieira@ua.pt

Resumo. O pensamento crítico é uma "competência do século XXI", transversal a diferentes esferas de vida, útil para pensar sobre diversificados conteúdos. Dada a sua relevância no contexto académico, mundo do trabalho e vida diária, torna-se necessário dispor de instrumentos para operacionalizar pensamento crítico, para a sua promoção e avaliação do impacte da mesma. Apresentamos o estudo qualitativo de tradução-adaptação para língua portuguesa de um instrumento de auto-relato que avalia a disposição dos estudantes universitários para pensar criticamente. Descrevemos, ainda, o estudo piloto (com técnica *think aloud*) para validação da versão portuguesa preliminar. Finalmente, tecemos considerações sobre a relevância deste instrumento para a avaliação formativa do pensamento crítico. Levar os estudantes universitários a examinar a sua disposição para pensar criticamente é um primeiro passo para a auto-reflexão sobre a forma como pensam quotidianamente, seguida da utilização, por parte dos professores, de estratégias de ensino-aprendizagem orientadas para a promoção do pensamento crítico.

Palavras-chave: Pensamento crítico; Ensino superior; Auto-relato; Estudo qualitativo; Formação de professores.

Assessment of university students' disposition to think critically on a daily basis: A qualitative study

Abstract. Critical thinking is a "21st century skill", transversal to diverse life spheres, useful to think about different contents. Given its relevance in the academic context, world of work, and everyday life, it becomes necessary to have instruments to operationalize critical thinking, for its promotion and for the assessment of such promotion's impact. We present the qualitative study of translation-adaptation to Portuguese language of a self-report instrument that assesses the disposition of university students to think critically. Furthermore, we describe the pilot study (using the think aloud technique) to validate this preliminary Portuguese version. Finally, we make considerations about the relevance of this instrument for the formative assessment of critical thinking. To prompt university students to examine their disposition to think critically is a first step for self-reflection about how they think daily, followed by the implementation, by teachers, of teaching-learning strategies oriented towards the promotion of critical thinking.

Keywords: Critical thinking; Higher education; Self-report; Qualitative study; Teacher professional development.

1 Introdução

Vulgarmente apelidado de *competência do século XXI*, o pensamento crítico é relevante e transversal a um conjunto alargado e diversificado de conteúdos, contextos e circunstâncias (Stanton, Wong, Gore, Sevdalis, & Strub, 2011). Face à diversidade de definições possíveis, o pensamento crítico pode ser entendido como uma "forma superior de pensamento integrando capacidades, disposições, conhecimentos e normas, aplicável no quotidiano (seja pessoal, académico, laboral, ou social) para pensar 'bem', encontrar explicações, tomar decisões e solucionar desafios" (Franco, Vieira, & Saiz, 2017, p. A7-012).

[1] Este artigo, enquadrado no projeto de investigação de pós-doutoramento da primeira autora (SFRH/BPD/122162/2016), é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.

Iremos focar-nos no pensamento crítico no contexto específico do ensino superior, visto ser neste ciclo de estudos que se espera que os estudantes se tornem capazes de adotar um olhar analítico e questionador face a diversos assuntos, de produzir (re)nova(da)s ideias para enfrentar desafios complexos, de assumir posicionamentos pessoais fundamentados e construtivos, de dialogar e debater com outros para alcançar consensos possíveis, entre outras. Tal face às exigências do meio académico, mas, talvez mais importante, do quotidiano social e, num futuro a curto-prazo, do mundo do trabalho (Valderrama, Avilés, Bolaños, & Flores, 2017).

Não obstante a sua relevância multiangular, o pensamento crítico não desponta natural e facilmente, exigindo, pelo contrário, promoção explícita, deliberada e sistemática, a ser desencadeada pelos professores (Franco, Vieira, & Tenreiro-Vieira, 2018). Para que tal promoção ocorra, os professores deverão utilizar estratégias de ensino-aprendizagem orientadas para a promoção do pensamento crítico (Vieira & Tenreiro-Vieira, 2005). A par da utilização de estratégias didático-pedagógicas, também se afigura útil dispor de instrumentos que ajudem a medir as capacidades e as disposições de pensamento crítico dos estudantes, para desencadear a tomada de consciência e a reflexão e, preferencialmente, o desenvolvimento efetivo de tais capacidades e disposições.

No presente artigo, apresentamos o estudo qualitativo de tradução e adaptação para língua portuguesa de um instrumento de auto-relato que avalia o esquema mental de pensamento crítico dos estudantes universitários, com o qual estes estudantes podem analisar a sua disposição para pensar criticamente no dia a dia (Franco, Vieira, & Saiz, 2018). Este processo qualitativo é um primeiro passo necessário para a utilização do instrumento, pretendendo-se que ele possa vir a ser utilizado na formação de professores e na própria sala de aula, para promover o pensamento crítico dos estudantes universitários. Este tipo de estudo intercultural, que presume a disparidade entre a cultura onde um instrumento foi originalmente construído e uma outra cultura onde também se pretende vir a utilizá-lo, implica um processo complexo de tradução e adaptação. Sem perder as suas características primordiais, o instrumento deverá adaptar-se a uma outra linguagem e cultura (Regmi, Naidoo, & Pilkington, 2010). O fito último é o de assegurar *equivalência* entre as duas línguas e culturas.

2 Metodologia

Obtida a permissão do autor (Facione, 2015) para realizar o estudo de tradução e adaptação do *Critical Thinking Mindset Self-Rating Form* (CTMSRF), procedeu-se, primeiro, à sua tradução e adaptação para a língua portuguesa e, depois, à realização de um estudo piloto utilizando a técnica *think aloud*, para assegurar a inteligibilidade e precisão da versão portuguesa preliminar (Johnson & Christensen, 2008).

2.1 Participantes

No processo de tradução e adaptação, estiveram envolvidos quatro tradutores independentes e cinco membros do comité de peritos (descritos em mais detalhe na secção dos Procedimentos). No estudo piloto, participaram cinco estudantes de mestrado (*n* = 3) e de doutoramento (*n* = 2), nas áreas de Educação (*n* = 2) e Psicologia (*n* = 3), na sua maioria do género feminino, e com idades compreendidas entre os 22 e os 42 anos (*M* = 28, *DP* = 8.48). Os estudantes encontravam-se a frequentar uma universidade na região norte-centro de Portugal.

2.2 Instrumento

O CTMSRF é um instrumento de auto-relato que visa auxiliar a auto-avaliação dos estudantes em contexto educativo, levando-os a refletir sobre os seus valores, crenças e intenções relativas à aplicação que fazem do pensamento crítico no dia a dia (por referência aos dois dias prévios), para tomarem decisões e resolverem problemas (Facione, Gittens, & Facione, 2016). Divide-se em três partes: primeiro, são dadas instruções para responder ao instrumento; depois, são apresentadas 20 afirmações de resposta dicotómica (e.g., *Tentei prever e antecipar as consequências de várias opções?* sim/não); por fim, face às instruções, cada respondente pontua as suas respostas e calcula uma pontuação final, tendo acesso a um perfil sobre a sua disposição geral para pensar criticamente nos dois dias prévios. Para calcular a sua pontuação final e aceder ao seu perfil, o respondente atribui cinco pontos a cada item ímpar a que respondeu "sim", bem como a cada item par a que respondeu "não". A pontuação varia entre 0 e 100 pontos, sendo que: um score de ≥ 70 pontos define uma disposição positiva para o pensamento crítico; um score de ≤ 50 pontos define uma disposição relutante para o pensamento crítico; um score entre 50-70 pontos define uma disposição ambivalente para o pensamento crítico, sempre por referência aos dois dias prévios à avaliação (Facione, 2015).

2.3 Procedimentos

Tradução e Adaptação

Procedeu-se à revisão da literatura sobre modelos de tradução utilizados na investigação intercultural, para selecionar um protocolo de tradução que norteasse as fases do processo de tradução e adaptação do CTMSRF para língua portuguesa, tendo em vista alcançar uma versão precisa e clara que respeitasse a língua e cultura portuguesas. Optou-se por seguir diretrizes internacionais (International Test Commission, 2017), assim como as orientações de um conjunto de autores de estudos interculturais visando especificamente a tradução-adaptação de instrumentos (Borsa, Damásio, & Bandeira, 2012; Merenda, 2006; Pinto, 2014).

O processo de tradução e adaptação seguiu, resumidamente, um conjunto de etapas:

i. *Tradução*. Duas pessoas bilingues traduziram o instrumento de forma independente, da língua original (inglesa) para a língua-alvo (portuguesa). Um tradutor estava familiarizado com o tópico (tradução número 1), sendo que o outro o desconhecia (tradução número 2).
ii. *Síntese*. Uma terceira pessoa comparou as duas traduções independentes feitas previamente, de modo a criar uma terceira versão do instrumento, que consistisse na tradução mais precisa do mesmo, designada de *síntese*. Nesta etapa, afigurava-se necessário garantir quatro níveis de equivalência: *equivalência semântica*, que ocorre quando as palavras carregam o mesmo significado que na versão original, e não são detetados erros ortográficos; *equivalência idiomática*, que se dá quando uma expressão equivalente é

utilizada para traduzir palavras ou sentidos complexos, de modo a respeitar o significado cultural transmitido na versão original; *equivalência experiencial*, que acontece quando as dimensões contidas na versão original se aplicam à cultura-alvo para onde se está a traduzir; e *equivalência concetual*, que se assegura quando uma determinada expressão, não obstante a precisão da sua tradução, avalia a mesma dimensão nas duas culturas (Borsa et al., 2012).

iii. *Retroversão*. Um quarto tradutor independente, que desconhecia o tópico e os objetivos do estudo, procedeu à retroversão do instrumento da língua-alvo para a língua original.

iv. *Apreciação*. Um comité de cinco peritos foi convidado a comparar as versões retrovertida e original do instrumento, para determinar a sua *equivalência*. Este comité incluiu: o autor do instrumento; uma investigadora em pós-doutoramento e professora auxiliar convidada; uma professora universitária, doutorada; uma professora do ensino secundário, doutorada, que trabalha atualmente na Inspeção Geral da Educação e Ciência; e uma tradutora profissional, professora universitária reformada. Os critérios de seleção para integrar o comité de peritos foram a sua proficiência na língua inglesa, assim como a experiência e o conhecimento para ajudar a assegurar a equivalência linguística e cultural das duas versões. A avaliação levada a cabo por cada membro do comité foi dirigida pelos seguintes parâmetros: *equivalência concetual*, que indica que uma dimensão tem a mesma expressão nas duas culturas em questão; *equivalência de item*, que sugere que os itens na versão traduzida e na versão original são relevantes e avaliam o mesmo; *equivalência semântica*, que assinala que os conceitos e significados da versão original são veiculados pela versão traduzida; e *equivalência operacional*, que declara que o formato, as instruções, a administração e a forma de avaliação do instrumento original são conservadas pela versão traduzida (Pinto, 2014).

v. Analisada a avaliação de cada membro do comité, fizeram-se as correções sugeridas, tendo-se obtido uma versão portuguesa preliminar do instrumento, por considerar-se que a versão traduzida detinha *equivalência funcional*, ou seja, que a tradução espelhava a versão original.

Estudo Piloto com Aplicação da Técnica Think Aloud

Qualquer instrumento construído de raiz deverá ser testado antes da sua administração, mediante um estudo piloto, para assegurar que está operacional e que pode ser utilizado num estudo de investigação "real" (Johnson & Christensen, 2008). A técnica concorrente *think aloud* aplica-se enquanto os respondentes estão a realizar a tarefa avaliativa, fazendo-se perguntas sobre a clareza e a inteligibilidade percebidas das instruções e dos itens, registando-se essas perceções (Amado & Simão, 2014; Johnson & Christensen, 2008). Para realizar o estudo piloto com aplicação da técnica *think aloud*, cinco estudantes foram contactados através de um seu professor, investigador neste estudo, dado o interesse revelado, nas aulas, em relação ao processo investigativo, para se lhes apresentar os objetivos do estudo e pedir a sua participação voluntária (Johnson & Christensen, 2008). Deste modo, após uma primeira fase de tradução e adaptação, seguiu-se uma segunda fase, de administração da versão preliminar em língua portuguesa a este grupo restrito. O *think aloud* decorreu numa sala de reuniões, reservada para o efeito, tendo-se assegurado as condições necessárias à introspeção e partilha, e salvaguardando os princípios do consentimento informado.

3 Resultados

Uma vez que a técnica *think aloud* poderá ser percecionada com algum grau de intrusividade pelos participantes (Amado & Simão, 2014), asseverou-se aos estudantes participantes que seriam eles a avaliar uma versão em língua portuguesa do instrumento, não o contrário. Em conjunto, enquanto se

lia cada instrução e cada item, e os participantes procuravam responder ao instrumento, aplicou-se a técnica *think aloud*, de modo a ouvir as suas perceções e, em última instância, assegurar que a versão em língua portuguesa era entendida como clara e precisa (Johnson & Christensen, 2008). Alguns aspetos relativos à sintaxe em língua portuguesa foram identificados pelos participantes. A título de exemplo, pode mencionar-se um item cuja formulação obrigava a que o pronome pessoal átono "me" fosse proclítico em relação ao verbo (lendo-se *me apressei*), em vez de ser enclítico em relação ao verbo (lia-se de forma incorreta, antes do estudo piloto, *apressei-me*). Uma vez retificados este e outros aspetos similares, constituiu-se a versão final preliminar do CTMSRF em língua portuguesa.

4 Conclusões Gerais e Considerações Futuras

A tradução de um instrumento concerne a sua conversão linguística de um idioma para outro; por outro lado, embora a par, a adaptação de um instrumento presume a conversão cultural de significado e de sentidos. Resultam, portanto, dois processos distintos indissociáveis (International Test Commission, 2017), que se procuraram assegurar no presente estudo.

O estudo qualitativo de tradução e adaptação do CTMSRF para língua portuguesa que neste artigo se apresenta, o qual seguiu um conjunto de etapas para se chegar a uma versão preliminar precisa, clara e compreensível, é um primeiro passo num processo qualitativo de validação deste instrumento para estudantes universitários portugueses. A metodologia qualitativa adotada neste estudo permitiu assegurar uma tradução equivalente à versão original. Não obstante, o processo não se encerra aqui. O próximo passo a dar no sentido de validar esta versão final preliminar do CTMSRF em língua portuguesa pressupõe a realização um estudo piloto adicional, desta feita sem a aplicação da técnica *think aloud*, a um grupo de cerca de 30 estudantes, para efeitos de validade estatística (Perneger, Courvoisier, Hudelson, & Gayet-Ageron, 2014). Com este segundo estudo piloto com um grupo mais abrangente de respondentes, será pedido que os participantes respondam em condições naturais, i.e., sem interrupções nem perguntas. Nesta aplicação, os tempos de resposta serão registados, de modo a analisar-se qual o tempo estimado para responder (Johnson & Christensen, 2008). Para além das questões de precisão e validade, pretende-se, com este estudo piloto adicional, poder tecer considerações sobre qual a disposição dos estudantes universitários para pensar criticamente no quotidiano. Com efeito, após essa nova etapa de validação, esperamos que o instrumento CTMSRF – na sua versão em língua portuguesa – possa constituir-se como (i) um importante recurso didático a ser utilizado pelos professores em sala de aula e, potencialmente, em outros contextos, para estimularem os seus estudantes a analisar e a refletir sobre a sua disposição para pensar criticamente no dia a dia; (ii) um relevante recurso a ser utilizado em estudos sobre o pensamento crítico e sua promoção no contexto específico do ensino superior, no quadro mais amplo da formação de professores, para contribuir para a inclusão efetiva do pensamento crítico nas práticas pedagógicas.

Referências

Amado, J., & Simão, M. V. (2014). Introdução a outras técnicas de recolha de dados: Pensar em voz alta, autoscopia e estimulação da recordação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2a ed.) (pp. 235-244). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: Algumas considerações. *Paidéia, 22*(53), 423-432.

Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Hermosa Beach, CA: Measured Reasons, LLC.

Facione, P. A., Gittens, C. A., & Facione, N. C. (2016). *Cultivating a critical thinking mindset*. Disponível em https://www.insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Cultivating-a-Critical-Thinking-Mindset-PDF

Franco, A., Vieira, R. M., & Saiz, C. (2017). O pensamento crítico: As mudanças necessárias no contexto universitário. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Vol. Extr.*(7), A7-012 - A7-016.

Franco, A. R., Vieira, R. M., & Saiz, C. (2018). Pensamento crítico no ensino superior: Processos de avaliação e promoção. In M. H. A. Sá (Coord.), *II Fórum CIDTFF: Construindo um compromisso com a ciência aberta – Livro de posters* (p. 20). Aveiro, Portugal: UA Editora – Universidade de Aveiro.

Franco, A., Vieira, R. M., & Tenreiro-Vieira, C. (2018). Educating for critical thinking in university: The criticality of critical thinking in education and everyday life. *ESSACHESS - Journal for Communication Studies, 11, 2*(22), 131-144.

International Test Commission (2017). *The ITC guidelines for translating and adapting tests* (2nd ed.). Disponível em www.InTestCom.org

Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Merenda, P. F. (2006). An overview of adapting educational and psychological assessment instruments: Past and present. *Psychological Reports, 99*, 307-314.

Perneger, T. V., Courvoisier, D. S., Hudelson, P. M., & Gayet-Ageron, A. (2014). Sample size for pre-tests of questionnaires. *Quality of Life Research, 24*(1), 1-5.

Pinto, A. L. (2014). *Tradução e adaptação cultural de escalas* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Disponível em https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14005/1/tese.pdf

Regmi, K., Naidoo, J., & Pilkington, P. (2010). Understanding the processes of translation and transliteration in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods, 9*(1), 16-26.

Stanton, N. A., Wong, W., Gore, J., Sevdalis, N., & Strub, M. (2011). Critical thinking. *Theoretical Issues in Ergonomics Science, 12*(3), 204-209.

Valderrama, W. N. P., Avilés, M. E. A., Bolaños, J. S. M., & Flores, C. M. (2017). Una mirada al pensamiento crítico en el proceso docente educativo de la educación superior. *Revista Educación Médica del Centro, 9*(4), 194-206.

Vieira, R. M., & Tenreiro-Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.

De(compondo) uma metodologia de investigação no estudo de documentos curriculares prescritos

Fabiany de Cássia Tavares Silva [1] e Christiane Caetano Martins Fernandes [2]

[1] Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Bolsista Produtividade em Pesquisa- CNPQ, fabiany.tavares@ufms.br
[2] Acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Bolsista FUNDECT MS, christianecmfernandes@gmail.com

Resumo. Este texto expõe os procedimentos metodológicos utilizados em um Programa de Pesquisa, que produz análises sobre documentos curriculares prescritos, também conhecidos como parâmetros, orientações, diretrizes, referenciais, programas e/ou planos, produzidos por redes de ensino estaduais e/ou municipais. Procedimentos fundados em uma versão do método da comparação intitulada estudos comparados, que sustenta outra representação, ou outro delineamento qualitativo da comparação, cruzando os campos da educação, história da educação e sociologia comparadas. E, neste contexto, escolhemos como fontes de investigação dissertações e teses, de um lado, por constituir expressão de poder simbólico, de dados de enunciação, de fazer ver e crer, de confirmar ou de transformar os conteúdos do "mundo curricular". De outro, por disponibilizar um "conhecimento poderoso", validado pela crença da/na legitimidade das escolhas e de quem as legitima, crença cuja produção torna relevante estudos acadêmicos sobre documentos curriculares prescritos. E, por fim, porque essa produção de análise sobre documentos curriculares, também, é uma das ações deste Programa e ancora-se na escrita de dissertações e teses.

Palavras-chave: Método, Estudo Comparado, Documentos Curriculares Locais, Currículo, Dissertações e Teses

De(composing) an investigation methodology in the study of prescribed curricular documents

Abstract: This text reveals the methodology strategy used in a Research Program which makes reviews about prescribed curricular documents, also known as criterions, orientations, guidelines, references, programs and/or planes, produced by the State and/or municipal systems of education. Procedures based in a version of the comparison method named compared studies, that shows another representation, or another qualitative comparison design, crossing the areas of education, education´s history and compared sociology. And, into this context, we chose as sources of investigation dissertations and theses, on one way, because they establish an expression of symbolic power, enunciation data, that make see and believe, confirm or change the contents of the "curricular world". On the other hand, to provide a "powerful knowledge", established by the belief in the legitimacy of the choices and in who legitimizes them, a belief whose production makes relevant the academic studies about prescribed curricular documents. And, lastly, because this production of review about curricular documents, also, is one of the actions about this Program and takes part in the written of dissertations and theses.

Keywords: Method, Comparative Study, Local Curricular Documents, Curriculum, Dissertations and Theses

1 Introdução

Este texto expõe os procedimentos metodológicos utilizados em um Programa de Pesquisa, que produz análises sobre documentos curriculares prescritos, também conhecidos como parâmetros, orientações, diretrizes, referenciais, programas e/ou planos, produzidos por redes de ensino estaduais e/ou municipais. Procedimentos fundados em uma versão do método da comparação intitulada estudos comparados, desenvolvido nas orientações de dissertações, teses e pesquisa

do/pelo Observatório de Cultura Escolar, grupo de estudos e pesquisas cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e sediado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Defendemos os documentos curriculares prescritos como objeto de pesquisa, desconstruindo certa configuração discursiva acerca de sua irrrelevância, isto porque os apreendemos como portadores de ‘‘um conteúdo prefigurado, previsto e controlado por uma força externa preexistente’’ (Williams, 2010, p. 45). A par disso, os documentos curriculares assumem papel de destaque nas relações educativas, sobretudo, por orientar-se pelos determinantes presentes nos documentos curriculares nacionais, delineados pelo seu reconhecimento na construção histórica do acesso aos conhecimentos científicos, fundamentado na organização de um percurso formativo, ou melhor, documentos de identidades, que contemplam concepções de sujeito, de cidadão, de sociedade, de escolarização, entre outras.

Esses documentos, também, são apreendidos como um campo de disputa pela hegemonia[1], espaço de luta e contradição. Contudo, a depender das forças pelas quais se constitui, figura como organizador de um sistema de distribuição de conhecimento para cumprir determinadas finalidades sociais. Acresce-se a essa apreensão, o “lugar” que ocupam no espaço dos estudos curriculares, porque se diferenciam de outros tipos de materiais ao serem desenhados e propostos para o comprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de *ensinoaprendizagem*[2] em um determinado projeto curricular de uma, também, determinada rede de ensino.

Neste contexto, estamos orientados por um questionamento central: como esses documentos se transformam em fontes de estudos na produção acadêmica, particularmente, dissertações e teses? E, para tentar responder a essa questão investigamos 13 dissertações e 2 teses de doutoramento, selecionadas na Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD) e identificadas pelos descritores currículo, escola básica, educação básica, distribuição de conhecimentos, conhecimento (enquanto construções intelectuais historicamente produzidas pela humanidade) e redes de ensino.

Vale registrar, que a escolha por dissertações e teses para tal análise, prende-se, também, ao exercício desenvolvido por este Programa de Pesquisa, isto é, produções de dissertações e teses. E, essa produção de alguma maneira é revisitada quando objetivamos análises sobre a reunião, análise e interpretação de temas, evidenciando o conhecimento de literatura existente sobre o assunto e a capacidade de sistematização dos dados. Dito isso, os documentos curriculares prescritos analisados em dissertações e teses respondem/resultam de um recorte temporal, orientado pela implantação e análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares *Nacionais* Gerais para a *Educação Básica* (Resolução CNE/CEB nº 4, de 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009). Esses documentos são tomados como espaços e tempos de projeções da (re)invenção dos princípios de uma escola justa, entendida como objeto de um novo contrato educativo (sociedade e governo), que assume formas de incluir “a todos”, para a qual “A escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado [poderoso]

1 Gramsci (1982) conceitua hegemonia como um conjunto de práticas, expectativas, significados e valores que, quando experimentados como prática, parecem confirmar-se reciprocamente constituindo um sentido de realidade para a maior parte dos membros de uma sociedade. E, ainda, carrega um sentido de ser absoluta porque é experimentada como uma realidade a que a maior parte das pessoas dificilmente conseguirá ir além. Contudo, não se trata de um sistema estático, posto que, depende de um processo social de incorporação, onde a significação econômica é de fundamental importância na sociedade atual.

2 Utilizamos esta grafia para expressar compreensão acerca da indissociabilidade entre ensino e aprendizagem.

incluído em diferentes domínios" (Young, 2007, p. 1295). A defesa de Young na discussão de "conhecimentos poderosos" está assentada na emergência da distribuição de conhecimentos científicos, especialmente aos menos favorecidos, visto que encontram na escola um dos poucos, ou talvez o único, espaço no qual tenham o direito de acessá-los.

1.1 De(compondo) os Estudos Comparados: ferramenta metodológica de Programa de Pesquisa

O diálogo com as humanidades, particularmente a educação, a história da educação e as ciências sociais tem tornado ineficiente a proposição de qualquer estudo comparado que desconsidere, na explicação de qualquer fato ou fenômeno histórico, social e educativo, as relações com as convicções políticas, econômicas e/ou filosóficas da sociedade. Dessa forma, as mudanças educacionais, também, não podem ser comparadas sem um mínimo de análise sobre o sentido histórico do período em que estão sendo construídas/propostas.

Neste cenário, temos constituído práticas de pesquisa, alimentadas por procedimentos metodológicos que entendemos uma versão particular dos estudos comparados. Versão essa que recorre à educação comparada, tomando-a como resultado de um movimento duplo, de um lado, marcado por uma presença crescente das questões educativas na criação de identidades escolares, definidas não tanto numa perspectiva geográfica, mas no sentido de uma pertença a certas comunidades discursivas. De outro, deslocando-se da referência tradicional interpaíses para dimensões simultaneamente intra e extra nacionais, isto é, centradas nas comunidades de referência dos agentes locais e nos processos de regulação ao nível nacional e internacional.

Dito isso, advogamos uma perspectiva estrutural nacional e local das causas e processos, não recorrendo as referências sistemáticas da comparação, isto é, às reconhecidas estruturas internacionais/estrangeiras e à evolução histórica mundial. Concebemos os Estados e Municípios como organizações administrativas e coercivas, potencialmente relativizadas em relação aos interesses e às estruturas socioeconômicas.

Acrescemos a essa movimentação a "reinstituição" de um contexto sócio-político tomado na perspectiva de uma história social comparada, investigada pelos referentes do método histórico, que tem nos permitido buscar as diferenças e semelhanças do/no particular a partir dos processos políticos mais amplos (compreender a política como processo) e, reconstruí-las como parte de uma determinada realidade sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais (utilizando a história-social como método).

Dessa forma, nos aproximamos do processo de apreensão das dinâmicas, das transições, das relações sócio-culturais-econômicas, como diferentes textos que levam à compreensão dos discursos, que alimentam situações de dependência e lógicas de discriminação, que constroem maneiras de pensar e de agir. Isto, um exercício mais próximo das Ciências Sociais comparadas, vinculadas a uma espécie de Sociologia Histórica, apontada por Pereyra (1990) como um dos instrumentos promissores na construção de conhecimento crítico acerca da realidade educacional.

Também é possível considerar que as Ciências Sociais e da Educação não são vistas:

> [...] como meros projetos nacionais, mas como uma globalização no planejamento da sociedade e do povo por intermédio da ciência. As narrativas e as imagens diziam respeito ao cosmopolitismo, isto é, a uma individualidade guiada pela razão e pela ciência na realização da ação humana e do progresso social, tido como universalista em seus objetivos, ainda que tais objetivos fossem historicamente específicos. (Popkewitz, 2012, p. 475).

Uma nova epistemologia do conhecimento, de cunho sócio-histórico, que define perspectivas de pesquisa centradas não apenas na materialidade dos fatos educativos, mas também sobre os mercados simbólicos que os descrevem, interpretam e localizam em um dado espaço-tempo (cf. Popkewitz, 1998).

Trata-se de mercado habitado por grupos que produzem e/ou fazem circular discursos, que podem ou não implicar em uma política de não isenção na escrita da história, o que para Fendler (2013) significa que estão dados a:

> [...] oportunidade e a obrigação de questionar todas as variáveis como potenciais candidatos para análise historiográfica minuciosa. Afinal, como podemos isentar de nossas investigações históricas as ferramentas de pesquisa minuciosas históricas e das linguagens que utilizamos para escrever a história? Todos os nossos cuidados metodológicos, processos de avaliação, classificações analíticas e tradições narrativas são infestadas por, vinculadas para, e (até certo ponto) dependentes, implacavelmente das flutuantes contingências históricas de tempo, espaço e poder. (Fendler, 2013, pp. 228, tradução nossa)[3].

A realidade curricular em comparação leva-nos a descoberta de regularidades, percepção de deslocamentos e transformações, construção de modelos e tipologias, identificação de continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, explicitando determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais. Contudo, tais descobertas também são apenas relativamente precisas e sujeitas a um discurso intenso e complexo, que traz à tona os pontos de vista contrastantes, que caracterizam os vários agentes educacionais.

Para compreendermos esses discursos damos forma às *áreas de comparação* como expressão dos conceitos de *campo* e *habitus* propostos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Os campos, na concepção bourdieusiana, são espaços de relações objetivas que possuem uma lógica própria. Bourdieu (2008, p. 50) afirma ser o campo tanto um campo de forças, "cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos", quanto um campo de lutas, "no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura".

Neste sentido, as áreas de comparação, quando eleitas, são compreendidas na inter-relação dos campos educativo, social, simbólico e cultural. Assim, encontram-se inseridas em um espaço relacional, permeado por lutas de conservação e transformação das suas estruturas. Desta forma, encaradas como estratégias e táticas e não apenas como expressão da repetição de um discurso simplesmente reproduzido, mas como um conjunto de disposições que vem sendo recriado, atualizado e portanto, continuamente re-produzido (produzido de novo) no decorrer dos estudos sobre documentos curriculares.

O conceito de campo está intrinsecamente ligado ao de *habitus* definido como:

> [...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente "reguladas" e "regulares" sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das

[3] "[...] as educational historians are given an opportunity and obligation to question all variables as potential candidates for historiographical scrutiny. After all, how can we exempt from our historical investigations the very historical research tools and languages we use to write history? All of our methodological safeguards, processes of evaluation, analytical classifications, and narrative traditions are haunted by, tied to, and (to some extent) dependent upon, relentlessly fluctuating historical contingencies of time, space, and power" (2013, p. 228).

> operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (Bourdieu, 1983, p. 61, grifos no original).

O conceito de *habitus* se mostra como uma ferramenta teórica capaz de responder à questão central colocada em relação às áreas de comparação, isto é, disposições estruturadas e estruturantes, que atuam como matrizes de percepção e ação continuamente recriadas no decorrer das análises. Dessa forma, constituindo *doxas* (um ponto de vista particular, o ponto de vista dos dominantes, que se apresenta e se impõe como ponto de vista universal) e *nomos* (avalia, rege e regula, o que se faz), que orientam as análises curriculares. Ou seja, as áreas de comparação entendidas como um *habitus,* incorporado pelos agentes do campo em questão, que orienta as estratégias nas relações de força deste campo.

Neste contexto, as áreas de comparação passam a ser tomadas como parte da caracterização de um universo discursivo que, de um lado, representam a posição diferençada dos agentes segundo uma distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e; de outro, um conjunto de esquemas simbólicos, que tomam a forma de disposições ou modos potenciais socialmente adquiridos e tacitamente ativados de interpretar, classificar e avaliar.

2 Estudo Comparado de dissertações e teses para análise de documentos curriculares prescritos

Utilizamos o estudo comparado no exercício de construção de dados sobre análises efetuadas em dissertações e teses no estudo de documentos curriculares prescritos, construídos/publicados por redes de ensino para educação básica, nas etapas da educação infantil e ensino fundamental. Neste exercício, tomamos as dissertações e teses como objetos que informam sobre os estudos curriculares, por isso não exercitamos críticas sobre a qualidade das análise, tampouco negamos a relevância que os discursos construídos possuem, compreendendo os diálogos como produtos científicos, como atos políticos, pelo fortalecimento que apresentam para o campo da pesquisa em/com currículo.

Para a escolha realizamos levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como critérios de inclusão e exclusão, a saber: identificação apenas dos trabalhos, que objetivamente estudam documentos curriculares (propostas, referenciais, orientações e/ou diretrizes curriculares) produzidos por redes de ensino, no período de 2002 a 2012; o descarte dos trabalhos, que investigam "o ensino de", "formação de professores", "saberes docentes" e, produções a partir de "tratamentos de conteúdos de componentes curriculares específicos disponibilizados nos documentos curriculares".

De posse destes critérios, operamos com a seleção a partir dos descritores **currículo, escola básica, educação básica, distribuição de conhecimentos, conhecimento** (enquanto construções intelectuais historicamente produzidas pela humanidade) e **redes de ensino.** Resultante desta, totalizamos 13 dissertações e 2 teses, a saber:

QUADRO 1 – Dissertações e Teses

TÍTULOS	AUTORIA	TITULAÇÃO	IES
Diretrizes curriculares do município de Goiânia no contexto de uma política curricular nacional	Neisi Maria da Guia Silva	Mestrado	UFG

A proposta curricular do estado de São Paulo e os impactos das inovações no projeto político e pedagógico da escola	José Mauro M Fernandes	Mestrado	PUC SP
A avaliação do currículo na rede municipal de ensino: um estudo multicaso e propositivo no contexto institucional de escolas do ensino básico de salvador-Bahia	Maria de Lourdes O Reis da Silva	Doutorado	UFBA
Ensino fundamental de nove anos: repercussões da lei n 11.274/2006 na proposta curricular da rede municipal de ensino de Juiz de For a	Lilian Aparecida Lima	Mestrado	UFJF
O que e como ensinar: proposta curricular, materiais didáticos e prática de ensino nas escolas públicas estaduais em São Paulo (2008-2009)	Thiago Figueira Boim	Mestrado	PUC SP
Proposta curricular para educação infantil: (re) significando saberes docents	Elaine Luciana da Silva Sobral	Mestrado	UFRN
Educação infantil em Piraquara: entre as idéias e as propostas pedagógicas (1993-2004)	Danielle Marafon	Mestrado	PUC PR
A construção do currículo do 1° ano do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de balneário Camboriu	Eliane de Fátima Inglezsinhori	Mestrado	UNIVALI
As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina	Verena Wiggers	Doutorado	PUC SP
Referencial ciurricular nacional para educação infantil: uma proposta integradora ou interdisciplinar	Ariene Lopes	Mestrado	UNIVALI
O sistema nacional de avaliação básica: vínculos entre avaliação e currículo	Débora Raquel Alves Barreiros	Mestrado	UERJ
Autonomia da criança: transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme as prescrições oficiais	Kelly Cristina dos Santos	Mestrado	PUC SP
Currículo de educação popular para a educação infantil: limites, tensões e possibilidades a partir da experiência do município de Chapecó/SC	Isabel Spingolon Azambuja	Mestrado	UFSC
O currículo e a educação inclusiva: a prática curricular e suas implicações na inclusão escolar de alunos com	Glaucia de Carmo Xavier	Mestrado	PUC MG

necessidades educacionais especiais			
Inclusão escolar na Pré-Escola: o acesso ao currículo	Renata Almeida Antunes	Mestrado	USP

Fonte: Elaborado pelas autoras

Vale ressaltar, que os descritores, além da tarefa de identificação, operam, também, contribuindo para apreender as leituras produzidas, a fim de identificar as contribuições, as considerações dos autores, as continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, que explicitam determinações mais gerais, que regem os fenômenos analisados.

Na tentativa de aprofundar a compreensão das questões que emergem, a partir da primeira leitura dos resumos, optamos por contabilizar o uso/defesa de conceitos, noções ou ideias na perspectiva de nos aproximarmos das análises construídas com os documentos curriculares. A par disso, identificamos o que chamamos de áreas de comparação, particularmente, delineadas a partir procedimento de categorização e o exame das informações disponíveis na/para a identificação dos conteúdos das discussões curriculares. Dessa forma, elegemos as áreas **organização curricular** (política curricular), **conhecimento** (que é disponibilizado) e, **avaliação**.

Nesta eleição agregamos conceitos, para cada uma delas, de forma a localizar nossa leitura sobre *versus* as leituras produzidas pelos autores ao tratá-las. Assim, apresentamos a **organização curricular** como tradução da política curricular, próxima de análises que expõem, ou tentam expor as disputas de interesses, os conflitos, as rupturas e as ambiguidades, que depois das reformas políticas de 1990 encontra-se determinada pelo neoliberalismo. Doutrina que dá forma ao projeto de reforma ideológica de nossas sociedades, a construção e a difusão de um novo senso comum. Senso esse, que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma econômica e educativa.

> Controle, competitividade, liberdade de escolha dos consumidores, fixação do currículo com conteúdos básicos, assim como a submissão da educação às demandas do mercado de trabalho ou ao sucesso nos mercados abertos, foram as marcas das políticas educacionais das décadas de 1980 e 1990. Políticas que precisaram de outras linguagens, outros discursos para legitimar e se tornar mais apresentáveis e merecedoras de crédito, Políticas que deixaram um rastro que hoje contamina o que se entende por educação. (Sacristán, 2011, p. 19-20).

Quanto ao **conhecimento**, compreendido na possibilidade de colocar em evidência a questão epistemológica, não na perspectiva de discutir o que deve ou não ser ensinado, mas aquilo que se apresenta como conhecimento nos documentos e o que se propõe como distribuição.

> … o conhecimento, o saber e a ciência adquirem papel muito mais destacado do que anteriormente. Tornam-se cada vez mais evidentes que as transformações tecnológicas estão contribuindo para a constituição de uma sociedade marcada pela técnica, pela informação e pelo conhecimento. Desse modo, essa sociedade é caracterizada por um novo paradigma de produção e de desenvolvimento que tem como elemento básico a centralidade do conhecimento e da educação. (Oliveira, 2009, p. 239).

Em relação à **avaliação**, figura atrelada às "competências fundamentais", consideradas necessárias para a participação dos sujeitos nas sociedades democráticas. De uma forma sutil, mas incisiva, as competências se fortalecem, discursivamente, essenciais para a concretização de princípios basilares da educação brasileira, a cidadania e a democracia.

> [...] possível constatar que as proposições oficiais se voltaram fortemente para a defesa de um **projeto de formação** posto por novos referenciais e um processo de avaliação que, articulados, poderiam elevar a qualidade de seus quadros e por decorrência elevar os indicadores positivos do processo de ensino-aprendizagem. (Silva & Abreu, 2008, p. 529).

Diante desses conceitos tornados areas de comparação, que apresentam-se ao debate no campo (no sentido bourdesiano) dos estudos curriculares, expressando um *habitus* revelador do interesse e do poder simbólico dos currículos prescritos, qual seja, a prescrição como um instrumento de dominação, cujos propósitos não são conhecidos, mas praticados.

Contudo, registramos que pelos limites aqui impostos, torna-se impossível apresentar os exercícios de rastreamento das/nas singularidades dos usos/defesas das áreas de comparação em cada uma das dissertações e teses. Contudo, mesmo enfrentando a inexorabilidade dos procedimentos generalistas, entendemos que esses não inviabilizam a projeção da apreensão da complexidade do fenômeno analisado.

Na comparação dessas áreas tanto as dissertações quanto as teses, por um lado, registram análises de documentos curriculares publicados por/em Municípios e Estados brasileiros. De outro, discutem a educação escolar como a principal referência do currículo, parte da atividade educativa, cujas atribuições convergem para a construção de "identidades jurídicas", isto é, para sujeitos detentores de direitos e deveres do aprender pela distribuição de conhecimentos. Discussões essas, que cobrem diferentes áreas de interesse - tais como diferenças nos processos de *ensinoaprendizagem*, eficiência na organização escolar ou sistemas escolares – para as quais apresentam análises de padrões ou relações entre diferentes variáveis.

Análises que parecem não lidar com as intervenções específicas de um documento curricular para a melhoria da escolaridade ou a validade de diretivas políticas específicas. Em vez disso, analisam os documentos como traduções de conhecimentos acessados, por que não dizer acionáveis, baseados em aproximações as decisões políticas e profissionais, orientadas para a/na construção de expertise em planejamento (definições de problemas e tarefas), ensino (escolhas ou estilos teóricos de compreensão das oportunidades e restrições) e avaliação (medições e números para reação).

Acresce-se a isso, que se constituem em pontos de contato entre o campo da teoria, o campo da política curricular e o mundo da escola, pensada para a educação infantil e o ensino fundamental, captando, ou tentando captar parte das prescrições e "regulações" da oficialidade.

Contudo, a "legitimidade" dos documentos curriculares como material de orientação da ação docente, corrobora a ideia de que

> [...] Os programas e planos de estudos [currículos] não são respeitados. Paradoxalmente, enquanto os professores têm o hábito de afirmar que são constrangidos pelos programas, as pesquisas mostram que eles não os seguem e que somente os conhecem de modo aproximado. [...] Sejam lá quais forem as razões, os programas não têm força de lei junto aos executores da educação e é em vão esperar que tais práticas serão mudadas pela promulgação de listas de objetivos, de competências ou mesmo pela publicação de um currículo estruturado. (Crahay, 2013, p. 38).

A par disso, também, incorrem na localização de um dos instrumentos de "verificação" do alcance da justiça no processo de seleção e distribuição de conhecimentos num sistema educacional, apontados por Crahay (2000), isto é, as medidas de desempenho dos alunos obtidas por testes padronizados em larga escala.

Vale registrar, que neste caso, as dissertações e teses colocam os documentos curriculares na condição de portadores de informações sobre o contexto - e variáveis – em que a comparação

somente incide sobre os resultados, construídos por um conjunto de variáveis pertencente/construído por/para cada lócus de pesquisa.

Apreendemos, que por meio das análises de Diretrizes, Propostas, Orientações, Referenciais e/ou Parâmetros curriculares, os pesquisadores de currículo (integrados às chamadas comunidades epistêmicas/acadêmicas) constroem diálogos com as redes de ensino, selecionando os conhecimentos que lhes interessam, prescrevendo formas de análise e sugerindo reorientações teóricas, metodológicas, mas, tomando-os como influenciadores, ou promotores, de reformas educativas e instrucionais de cada administração/governo local.

Sobre essa condição dos documentos curriculares encontramos como "conclusões de análise", uma familiaridade nos retratos informativos das redes de ensino sobre a escola e a função dos conhecimentos curriculares, combinados em análises multicamadas onde a composição tanto das escolas, como da ação curricular são levadas em consideração, bem como a força de associações entre diferentes variáveis. Reconhecemos isso, mas, pelos limites deste texto, não temos condições de identificar os mecanismos casuais, que informam essas análises (o que faremos em outra publicação).

3 Notas Finais

A proposição deste texto orienta-se pela exposição dos procedimentos metodológicos utilizados em um Programa de Pesquisa, que produz análises sobre documentos curriculares prescritos, também conhecidos como parâmetros, orientações, diretrizes, referenciais, programas e/ou planos, produzidos por redes de ensino estaduais e/ou municipais.

Procedimentos fundados em uma versão do método da comparação intitulada **estudos comparados**, tornado uma ferramenta metodológica, não assentada apenas em uma pretensão de busca de diferenças e semelhanças entre os universos de análise, e em microrrealidades educativas, na perspectiva de construir macro conclusões de estudos.

Diante disso, construímos análises que retratam duas nuances informativas, que acabam expondo a realidade da/na produção no campo da educação e de sua história-social. No tocante aos documentos curriculares prescritos suas contradições e complexidades inerentes, frutos de diferentes contextos políticos partidários, de saberes das comunidades disciplinares das redes de ensino, de intenções de formação humana e de poucas análises diagnósticas, que não sejam alimentadas por indicadores de avaliações em larga escala.

Em relação às dissertações e teses, uma espécie de fabricação de estudos acadêmicos, que se preocupam com documentos curriculares prescritos, mas constituídos por um sentido interpretativo para a forma como esses incrementam etapas e disciplinas acadêmicas da/na educação básica. Acresce-se a isso, que os autores/produtores estabelecem, no interior dos espaços da produção acadêmica, seus trabalhos como fontes de denúncia e resistência ao desiquilíbrio de forças entre os processos de seleção e distribuição de conhecimentos e dos indivíduos que dele participam.

Dito de outro modo, as dissertações e as teses, bem como os documentos curriculares locais analisados no interior delas, de um lado, além de agentes poderosos de divulgação para/dos estudos curriculares, propiciam o acesso aos recursos necessários para o estabelecimento de um grau de racionalidade nos processos de escolarização de Municípios e Estados e; de outro, por oportunizar às dissertações e teses a disponibilização de um "conhecimento poderoso" tratando dos "conhecimentos poderosos", que figuram nos documentos curriculares, validando uma análise do currículo como resultado de escolhas, que respondem aos interesses manifestos pela diferença, desigualdade ou diversidade.

Essa imagem dos documentos curriculares locais prescritos, em estreita associação com as produções acadêmicas, não é nova, mas, não tornou-se relevante ao ponto de materializar-se em estudos sobre as bases da identificação das características acerca dos ambientes de ensino e aprendizagem, dos conhecimentos selecionados, bem como da distinções no uso desses na organização escolar e nos sistemas educativos.

Por fim, o exercício aqui proposto de de(composiçao) de uma metodologia de investigação no estudo de documentos curriculares prescritos, acaba por registrar, além do desenvolvimento de uma pesquisa, um processo de condensação das principais problemáticas metodológicas com que se defrontam a comparação desde seu aparecimento, isto é, a combinação adequada e dialética entre os elementos da estrutura e da ação humana, na pesquisa sobre currículos, e entre os da singularidade e a universalidade dos processos educativos sociais. Combinação e dialética que problematizam as raízes metodológicas da comparação, que são indutoras da procura pelo "outro", tido sempre como "o estrangeiro" sobre o qual se estruturam os argumentos.

Referências

Bourdieu, P. (1983). *O Poder Simbólico***.** Lisboa: Difel.

Bourdieu, P. (2008). *Razões Práticas***.** São Paulo: Papirus.

Crahay, M. (2013). Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos Cenpec*, v. 3, n. 1, p. 9-40, jun. 2013.

Fendler, L. (2013). There Are No Independent Variables in History. In: Popkewitz, T.S. (org). *Revisioning the History of Education Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge* (p. 223-244). New York: Palgrave Macmillan.

Oliveira, D. A. (2009). As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE*, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago.

Popkewitz, T. *(1998). Struggling for the Soul - The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher. New York & London: Teachers College Press.*

Popkewitz, T. (2012). *O duplo significado de cosmopolitismo e os estudos comparados de educação*. In: Cowen, R.; Kazamias A. M. e Ulterhalter, E. *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas.* Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. 2v.

Sacristán, J. G. (2011). *Educar por Competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 264p.

Silva, M. R. da; Abreu, C. B. de M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o "novo projeto de formação" e os resultados das avaliações nacionais. Perspectiva, v. 26, n. 2, 523-550, Florianópolis, jul./dez. 2008, p.523-550.

Tavares Silva, F.C. (2016). Estudos Comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. *Revista Brasileira de Educação,* v. 21 n. 64 jan.-mar, pp. 209-224.

Williams, R. (2010). *Cultura e materialismo,* São Paulo: Editora Unesp.

Young, M. F. D. (2007). Pra que servem as escolas? Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br . Acesso em: 10 dez 2017.

Formação Inicial Docente na UFBA: o papel do PIBID

Renata Veras[1], Daiane Silva[1], Erika Chaves[1], Vitoria Passos[1]
Mariana Prates[1] e Odonilton Lemos[1]

[1]Universidade Federal da Bahia, Brasil. renatameiraveras@gmail.com; dai.luz.dai@gmail.com; erikachaves2003@yahoo.com.br; vitoria.passos17@gmail.com; marianapratesufba2017@gmail.com; odonilton1256@gmail.com

Resumo. Esse artigo é o recorte de um estudo de caso acerca da formação docente na UFBA e tem como objetivo analisar a percepção dos estudantes acerca das contribuições do PIBID para sua formação. Foram realizadas 33 entrevistas semiestruturadas e 11 grupos focais com 29 estudantes de 12 cursos de licenciatura matriculados entre o segundo e o último semestre. Destes, 16 estudantes foram incluídos na pesquisa por terem sido bolsistas do PIBID. A partir da análise de conteúdo, os estudantes revelaram que o PIBID vem atuando como um dispositivo necessário de transformações na formação docente, funcionando como uma forma de integração com as escolas públicas e os professores, valorizando o conhecimento universitário. Por outro lado, destacaram a insuficiente abrangência do programa em decorrência dos cortes de verbas, mesmo sendo uma inovação pedagógica com impactos benéficos na qualificação dos docentes da educação básica e na valorização do magistério.

Palavras-chave: Formação docente; Universidade; Licenciaturas; PIBID; Estudo de caso.

Initial Teacher Training at UFBA: PIBID's role

Abstract. This article is a snippet of a case study on teacher education at UFBA and it aims to analyze the students' perception about the contributions of PIBID for teacher education. It was conducted 33 semi-structured interviews and 11 focus groups with 29 students of 12 courses of graduation enrolled between the second and last semester. Of these, 16 students were included in this research because they were scholar ship students of PIBID. From the analysis of content, the students revealed that PIBID has acted as a necessary device of transformation in a teacher formation, functioning as a link between public schools and the teacher, valorizing the university knowledge. On the other hand, the insufficient program's scope were emphasized as a result of cut funds, even it been a pedagogic innovation with benefit son the qualification of teachers in basic education and on the valorization of teaching.

Keywords: Teacher training; University; Initial teacher education; PIBID; Case study.

1 Introdução

A formação do professor incide diretamente no ato de ensinar. Contudo, a compreensão sobre o que é ensinar se reflete nos currículos dos cursos de formação de professores (Gatti, Nunes, Gimenes, Unbehaum, & Tartuce, 2009). No processo ensinar/aprender existe uma troca mútua, onde ambos são sujeitos no processo, pois se considera que a finalidade do ensinar é o aprender, e todos os envolvidos ganham (Freire, 1997).

Deste modo, na formação dos professores o momento mais importante é o da reflexão crítica sobre a prática, que leva a uma práxis, ou seja, ação-reflexão-ação do trabalho docente (Freire, 1997). Logo, justifica-se que os cursos de licenciatura tenham em seus currículos carga horária dedicada à prática, pois o saber se dá no fazer, na prática imbricada com a teoria e leva ao desenvolvimento de competências de um professor profissional (Perrenoud, Paquay, & Charlier, 2001).

Faz-se necessário, portanto, que a iniciação à docência nos cursos de formação de professores inclua, desde o princípio da formação, momentos dedicados à prática pedagógica com reflexões sobre a sua

práxis, com o intuito de formar sujeitos aptos para atuarem na sociedade como cidadãos e profissionais.

O Conselho Nacional de Educação se posicionou por meio de pareceres sobre a compreensão do que são as práticas pedagógicas e sua relevância para a formação dos futuros docentes. No Parecer CNE/CP n. 28/2001, essas práticas são definidas como componente curricular, cuja finalidade é produzir algo no âmbito do ensino. Por serem intrínsecas ao processo formativo, concorrem conjuntamente com os estágios e atividades de trabalho acadêmico para a formação da identidade do professor (Brasil, 2002a).

Do mesmo modo, no Parecer CNE/CP n. 09/2001, este Conselho entende que as práticas são parte das dimensões de conhecimento nos cursos de formação, no que tange à reflexão sobre a atividade profissional. Neste mesmo documento, reconhece-se que nos cursos de formação de professores as práticas se restringem apenas aos momentos de vivência profissional mediante os estágios. São cursos teóricos na maior parte da carga horária (Brasil, 2002b).

Ciente desta carência, na formação profissional dos futuros docentes, o Ministério da Educação (MEC) tem fomentado essa iniciação, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Este Programa, executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem por finalidade "[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira" (Brasil, 2010a).

Desde o início das atividades do PIBID, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) tem submetido projetos e logrado êxito quanto aos editais de fomento ao Programa. Atualmente, o Projeto Institucional abarca licenciaturas nas áreas de Exatas, Ciências Naturais e Biológicas, Humanas, Letras e Artes (UFBA, 2019).

Considerando que a prática profissional é elemento imprescindível na formação acadêmica daqueles que futuramente poderão se dedicar ao magistério, tem-se como questão de pesquisa: de que maneira os estudantes avaliam o PIBID na UFBA? Assim, esse estudo apresenta como objetivo analisar a percepção dos estudantes das licenciaturas da UFBA, que atuaram como bolsistas no PIBID, em relação às experiências vivenciadas no âmbito deste Programa e os possíveis impactos na formação para a docência. Além disso, destaca-se que todo programa destinado à formação de professores deve considerar a percepção e o posicionamento dos estudantes envolvidos, uma vez que são os principais atores no processo de transformação da educação.

1.1 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID

O PIBID é um programa que fomenta a parceria entre as Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras de profissionais da educação e a escola pública que oferta educação básica. Faz parte de uma série de ações governamentais que visam o fomento da formação dos profissionais da educação, suscitadas após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/06 (LDBEN/96).

Inicialmente foi criado em 2007 pelo MEC, por meio da Portaria n. 38/2007 (Brasil, 2007), mas seu início somente se efetivou em 2009, restringindo apenas às IES federais que ofertam cursos de licenciatura nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, cuja inserção do programa fosse voltada para o Ensino Médio. Contudo em 2010, foi positivado por meio de Decreto n. 7.219/2010, que promoveu duas mudanças significativas: incluiu todas as IES que ofertam licenciaturas e ampliou o campo de atuação para toda a educação básica. Neste Decreto estão enumerados os objetivos do PIBID, que são: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir

os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (Brasil, 2010a)

Observa-se que o único campo de atuação previsto neste programa são as escolas públicas. Os critérios de escolhas dessas escolas, segundo a Portaria n. 72/2010 da CAPES, englobam tanto as que possuem índice de avaliação da qualidade abaixo da média, quanto as que estão bem avaliadas pelos órgãos de controle estatal, com o intuito de proporcionar aos estudantes envolvidos experiências diversificadas (Brasil, 2010b).

Quanto aos critérios de seleção dos estudantes participantes do PIBID, estes deverão estar regularmente matriculados em curso de licenciatura e deverão ter no mínimo 30 horas mensais de dedicação ao programa. Em contrapartida poderão aproveitar a carga horária para fins de integralização curricular, bem como, perceberão auxílio financeiro, na modalidade bolsa, enquanto estiverem dedicados ao PIBID. As atividades desenvolvidas pelos estudantes são supervisionadas por um professor efetivo inserido na escola onde o PIBID for implementado e também conta com a coordenação de um professor pertencente à instituição de ensino superior ao qual o estudante estiver vinculado. Estes profissionais também recebem bolsa auxílio no intuito de estimular a participação no Programa.

O diferencial deste Programa é o diálogo e a interação entre os discentes, coordenadores e supervisores, que favorecem a formação recíproca (Brasil, 2013).

De acordo com Gatti (2014), programas desta natureza sinalizam que os cursos de formação de professores estão aquém do desejável à preparação para a docência, mas que segundo ela, estudos têm demonstrado os efeitos positivos do Programa na formação dos futuros docentes. Alguns desses estudos apontam sua relevância como instrumento de promoção da formação profissional do professor em uma perspectiva integral (Fetzner & Souza, 2012), a motivação dos estudantes envolvidos, para ingressar na profissão e a disposição dos professores das escolas, que se sentem desafiados a rever suas práticas em colaboração com os novos atores do ambiente escolar (André, 2012), a ampliação da reflexão no processo contínuo de repensar a escolha da docência e o compromisso com o ensino e aprendizagem das futuras gerações (Gomes & Souza, 2016) e as valiosas contribuições à formação inicial de professores, pela possibilidade da efetiva relação teoria-prática e, consequentemente, da articulação da IES com as escolas de educação básica (Paniago, 2016).

Em princípio, participar do PIBID permitiria ao estudante a inserção na prática docente, todavia, nem todos os estudantes das licenciaturas têm a oportunidade de participar do Programa, uma vez que, está condicionado à oferta de bolsas que é limitada pela CAPES.

2 Metodologia

Os resultados desta pesquisa são frutos dos desdobramentos de uma pesquisa mais ampla em andamento na UFBA, intitulada “Formação docente nos cursos de licenciatura da UFBA”. Trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa, por meio de narrativas orais, obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas. Godoy (1995) define o estudo de caso como “um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular”. Yin (2001) pondera que “[...] o poder diferenciador do estudo [de caso] é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências”, inclusive, sendo oportunizadas por meio das entrevistas. Assim, optou-se pelo estudo de

caso devido à relevância de compreender as características únicas da problemática em uma universidade pública da Bahia, desvelando as potencialidades e demandas próprias desse espaço com relação ao objeto em análise.
Como instrumentos foram aplicadas as entrevistas, já que é uma técnica em que há interação social com o objetivo de obter dados que interessem à investigação científica (Gil, 1999). Entende-se que por ser um instrumento válido na investigação científica, a entrevista possibilita a verificação da ocorrência do objeto estudado e de evidências para o estudo de caso (Yin, 2001). Também foram utilizados como instrumentos os grupos focais. De acordo com Gaskell (2002) os grupos focais permitem explorar as limitações das entrevistas individuais, os consensos, as divergências e as preocupações comuns ao grupo. Os dados obtidos por esse meio têm sido satisfatórios para encontrar respostas relevantes para a pesquisa e, por meio do discurso dos participantes, é possível identificar elementos que comprovem a relevância do tema em estudo.

2.1 Cenário e Participantes

A pesquisa foi realizada no campus da UFBA. Os estudantes foram escolhidos aleatoriamente nas dependências das faculdades e institutos que abrigam os cursos de licenciatura. Eram estudantes matriculados entre o 2º e 10º semestres dos cursos de: História, Física, Letras, Pedagogia, Ciências Sociais, Química, Biologia, Matemática, Dança, Teatro, Ciências Naturais e Geografia. Após consulta sobre a participação voluntária no estudo, os estudantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e se dispuseram a dar depoimento acerca de suas percepções sobre a formação para o magistério, bem como, a relevância do PIBID nesta formação. O método de saturação das respostas foi a técnica utilizada para montar o banco de dados. Participaram do estudo 62 estudantes. Destes 62, foram entrevistados individualmente 33 estudantes. Além das entrevistas, também participaram da pesquisa 29 discentes distribuídos em 11 grupos focais com 3 a 4 estudantes. No entanto, do total dos estudantes participantes, apenas 16 foram bolsistas PIBID e estes foram, portanto, selecionados para compor esse estudo. O roteiro de entrevista da pesquisa mais ampla versou sobre os seguintes eixos: 1 - a trajetória da escolha pelo curso de licenciatura, 2 - as contribuições das práticas pedagógicas, da pesquisa e da extensão para a formação docente e 3 - a expectativa de trabalho após a conclusão do curso. Especificamente neste estudo, o foco de análise foi o segundo eixo.

2.2 Procedimentos

Por meio de tópicos previamente elaborados e validados em teste piloto, foram realizadas as entrevistas e os grupos focais com a gravação de áudio e transcrição fidedigna no programa de textos Microsoft Word 2013. As entrevistas duraram, aproximadamente, 30 minutos. Os grupos focais tiveram a duração média de 40 minutos. As falas transcritas foram analisadas à luz da Análise de Conteúdo (AC) temática, a partir da sistematização proposta por Bardin (1977), que busca o tema como definição central, e "consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido" (Bardin, 1977). O tema revela-se enquanto unidade de registro, sendo um recorte dos sentidos evidenciados no conteúdo, ou seja, é uma unidade de significação, que mantém relação com os pressupostos teóricos que orientam a pesquisa.
O método proposto por Bardin é composto por três fases, a saber: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; (3) tratamento dos resultados e interpretação. Na pré-análise sucederam-se várias leituras do material a fim de organizar informações importantes para as demais etapas. Na segunda etapa ocorreu a seleção das unidades de análise a fim de realizar a análise temática das respostas

dos estudantes e o processo de categorização não apriorística dos elementos identificados nessas unidades. Para tanto, buscou-se evidenciar tais elementos através de um processo dinâmico e indutivo tanto para os aspectos explícitos quanto implícitos dos discursos, de acordo com os objetivos da investigação. Ainda nessa fase, a partir da leitura do material selecionado, foram agrupadas aquelas unidades que apresentavam a temática similar. Dessa maneira, as categorias formuladas foram: iniciação à prática pedagógica e integração da educação superior com a educação básica. Terminado este processo de categorização, foram selecionadas algumas falas representativas das demais para discussão de cada categoria. Por fim, na terceira e última etapa ocorreu o processo de análise propriamente dito, onde se deu o tratamento e interpretação dos dados categorizados, à luz do referencial teórico construído durante a investigação.

Esse trabalho obteve parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA, CAAE: 03239218.4.0000.5531. Ademais, objetivando o anonimato, foram codificados os nomes dos participantes do estudo.

3 Resultados e Discussão

No contexto da formação de professores, a parceria universidade *versus* escola torna-se requisito obrigatório, pois propicia a interação entre os espaços formativos com os de vivência profissional. Mateus (2014) chama de "parceria colaborativa" (p. 359) e diz que para funcionar em ritmo de colaboração deve ser um programa educacional que possibilite aos licenciandos lidar com as múltiplas formas de conhecimento das realidades que o circundam, assim como, atuar em conjunto nas etapas de planejamento, execução e discussão crítica das práticas pedagógicas.

3.1 Iniciação à prática pedagógica

Os relatos dos estudantes indicaram que a participação no PIBID contribuiu significativamente para a efetivação da iniciação à prática pedagógica, desde o início da formação dos futuros licenciados. Portanto, foi possível observar que essa experiência tem logrado êxito, uma vez que eles relatam a função do PIBID para despertar o interesse na profissão docente:

> Eu participei do PIBID e foi o que me fez crer na educação [...] A única preparação que a gente teve foi o PIBID [...] Acho que a melhor experiência que eu já tive na universidade foi o PIBID. É o que a faculdade não dá, o PIBID consegue contemplar. (Discente 14 – Ciências Naturais, entrevista individual)

> [...] tem o PIBID, que é o único programa de ensino que a gente tem pra licenciatura. [...] Então né, considerando o PIBID como um projeto de pesquisa, pra mim foi muito um divisor de águas assim... Se eu não tivesse participado desse processo, talvez ou eu tivesse desistido lá na frente, ou eu não soubesse a realidade como ela verdadeiramente é. (Discente 17 – Física, entrevista individual)

> Eu gostei muito do contato, foi o primeiro contato que eu tive com uma sala de aula... Tive algumas oportunidades de acompanhar algumas aulas com os professores que estavam à frente, desenvolvendo algumas atividades. Acho que foi muito importante, até para decidir que queria fazer licenciatura. (Discente 29 – Química, entrevista individual)

Para Nóvoa (2017), este pode ser considerado um lugar "híbrido" já que permite o encontro e a junção de várias realidades que podem contribuir para a formação docente. Nesse momento, os bolsistas tanto podem passar a se identificar e a definir enquanto futuro docente, como também podem modificar planos inicialmente idealizados, conforme demonstrado no relato do estudante a seguir:

> Acho essencial, eu faço o PIBID e já *tô* indo *pra* escola toda semana e já *tô* tomando aquele choque de realidade no meio da graduação, porque a gente vai sair daqui formado, saber o que a gente vai encontrar o mercado de trabalho, saber o que a gente vai encontrar.... Na teoria é tudo mais bonito, mais poético, quando você chega na prática é tudo mais diferente [...]No contato que *tô* tendo com o PIBID eu *tô* vendo que eu realmente quero ensinar, só que a realidade das escolas públicas desmotiva um pouco... Você vê que vai ter muita dificuldade, e... Acaba criando aquele paradoxo: Eu quero ensinar! Mas, eu quero ensinar *pra* quem precisa ou eu quero ensinar pra trabalhar e ter meu dinheiro e viver disso? Eu ainda *tô* neste impasse. (Discente 08 – Ciências Biológicas, grupo focal)

Para Gatti (2016) as condições do trabalho nas escolas públicas contribuem para tornar fragmentária o sentimento de pertencimento de docentes e estagiários ao local de trabalho. As contratações de docentes em períodos inadequados (no meio do semestre letivo, por exemplo), a falta de materiais didáticos, a ausência de bibliotecas, entre outros, são questões problemáticas que se fazem presentes nas condições de trabalho nas escolas. E é esse ambiente que serve de espaço para os estudantes colocarem em prática as teorias aprendidas nas universidades.
Por outro lado, reconhece-se que o objetivo dos discentes estarem nas escolas não se resume apenas ao trabalho de observação das práticas educativas, mas à participação deles nessas práticas, colaborando com o planejamento, com propostas de atividades e resoluções de problemas (Brasil, 2013). Ademais, eles também são estimulados à participação em pesquisa, conforme relatado por um dos entrevistados:

> O PIBID em si, é um programa que existe nas licenciaturas, no caso, no meu curso faz muita influência, tanto que todos os alunos que entram, que têm realmente interesse em permanecer no curso, eles querem fazer o PIBID porque sabem que realmente é uma base preparatória muito boa [...] o PIBID ele tem um quê de pesquisa também porque a gente pesquisa metodologias de ensino, metodologias de aprendizado, você trabalha com a questão de metodologias de psicologia do aprendizado, então tem muito dessa de pesquisa, pesquisar como está se dando o ensino nesse século nas escolas públicas, escolas periféricas, mas era mais voltado pra... pro ensino mesmo. (Discente 13 – Ciências Naturais, entrevista individual)

Ficou evidente, portanto, que a partir do caráter de pesquisa e extensão, o PIBID contribuiu para introduzir os estudantes na docência, indo além das práticas pedagógicas, complementando a formação e suprindo as lacunas existentes no currículo obrigatório.

3.2 Integração da educação superior com a educação básica

Gatti (2014) considera que a formação docente tem sido um grande desafio, no que se refere às políticas educacionais brasileira. Para ela formar profissionais preparados para o trabalho docente na educação básica difere de formar especialistas em disciplinas. Portanto, essa articulação

escola/universidade deve ser planejada e executada de modo que possa "oferecer maior consistência na qualidade da experiência dos licenciandos" (Mateus, 2014).
Como uma das estratégias dessa parceria se enquadra o PIBID. Este programa é a efetivação do cumprimento legal disposto no §5º, art. 62 da LDBEN/96, alterado pela Lei n. 12.796/2013, e diz que:

> A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante *programa institucional de bolsa de iniciação à docência* a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Brasil, 1996)

A inserção dos estudantes no cotidiano escolar contribui tanto para o amadurecimento deles quanto para o professor supervisor e para os alunos da escola parceira (Brasil, 2013). É uma troca de saberes que favorece a todos os envolvidos. Essa percepção pode ser observada no relato de outro discente entrevistado:

> No PIBID a gente tem contato, porque é uma parceria né? Entre a escola pública, de nível médio, escola estadual e a universidade. [...] Então assim, contribuía bastante com as escolas, porque a gente ajudava os alunos, trazia coisas novas, a presença de um universitário na escola ajuda, até pela questão de influenciar os estudantes a estudarem para cursar um nível superior, pra adentrarem numa universidade. [...] os professores que acolhiam o PIBID nas escolas gostavam muito, porque é uma certa injeção de ânimo na profissão. (Discente 26 – Química, entrevista individual).

> Acho que a deficiência que eles (estudantes de ensino médio) têm em química é a falta de professores que levem coisas novas, no PIBID eu passava muito por isso [...] mas eu acho que tem muitas coisas novas e muitas metodologias diferentes que você pode apresentar ao aluno para que você se aproxime mais do estudante, que você traga ele para o convívio em sala de aula. O período em que eu estive lá, eu sempre busquei isso: questões que chamem a atenção do aluno e depois que captar isso, manter e procurar discutir. (Discente 26 - Química, entrevista individual).

Para Tardif (2005), o embate com os desafios da docência leva os licenciados a reconhecer e valorizar o trabalho dos docentes, que por sua vez, passam a perceber o bolsista como um propulsor de novas ideias para o ambiente de trabalho.
No entanto, apesar dos benefícios reconhecidos do PIBID à formação docente nas universidades, os cortes nos investimentos públicos das ações educacionais nos últimos cinco anos têm posto em risco a continuidade do PIBID. Desde então houve redução nos recursos para a sua manutenção, atrasos no pagamento de bolsas, retenção de verbas de custeio e cancelamento de inclusão de novos bolsistas (Locatelli, 2018). Essa realidade foi descrita por alguns estudantes:

> [...] um programa que insere o estudante dentro da sala de aula antes de... dele ingressar de fato no mercado de trabalho. [...] Então o PIBID já começa a pegar a rotina de sala de aula sem ser de fato o docente... Eu acho super válido, super interessante, mas agora com essa coisa de cortes, de gastos de bolsas da Capes, vai ser um pouquinho mais difícil. (Discente 34 - Geografia, entrevista individual).

> Eu tenho colegas que não tem essa oportunidade de estar trabalhando em escolas, o PIBID nunca foi para todos também né? Apesar de existir o PIBID, sempre foi segregador porque

> não tinham vagas para todos os estudantes da licenciatura. Aqui em química eram 45, então te dá uma experiência, mas você só pode ficar quatro anos e ainda não é todo mundo que pode ficar esses quatro anos, nem todo mundo que fica esses quatro anos permanecem ao longo dos anos, então você acaba não tendo como tirar essa experiência. (Discente 26 - Química, entrevista individual).

Mesmo com as dificuldades apresentadas, em geral os relatos dos estudantes indicam o PIBID como um espaço necessário para a formação docente. Para Nóvoa (2017), são espaços como esse que criam possibilidades de transformação das atividades docentes, já que o PIBID se configura como instrumento de aproximação entre escolas e professores valorizando a dimensão universitária, intelectual e investigativa.

4 Conclusões

Ações de fomento à qualificação do professor deveriam ser prioridades em toda gestão governamental, pois se considera que a formação docente é inerente à qualidade da educação. Nessa perspectiva, o PIBID surge como uma ação estratégica para a capacitação dos profissionais da educação, que deve ser desenvolvida desde a formação inicial. O diferencial do PIBID é a inserção dos estudantes da licenciatura no lócus laboral desde o primeiro período do curso. Ele não se confunde com as atividades de estágio supervisionado, por ser uma atividade curricular não obrigatória.

Os resultados dessa pesquisa têm revelado os benefícios do Programa, que além da interação entre a teoria e a prática; entre a Universidade e as escolas de educação básica, também se reflete em uma formação contextualizada e imbricada com a realidade, fator que possibilita aos licenciandos melhor compreensão do que é o fazer docente e inclusive os auxilia a refletir sobre sua vocação e escolhas profissionais. Por outro lado, ficou demonstrado que a presença dos estudantes de licenciaturas nas escolas públicas propicia a socialização dos saberes entre os formandos e os formadores, entre os profissionais da carreira docente em atuação em sala de aula e os futuros profissionais que irão ocupar os mesmos espaços. Assim, os licenciandos atribuem à experiência em participar do PIBID a possibilidade de construção das representações sobre o que é ser docente e os desafios dessa profissão, bem como, a capacidade de observar e propor soluções para as situações do cotidiano escolar.

Considera-se, portanto, que o PIBID é uma ação de política pública necessária, enquanto promotora da qualidade da educação por meio da melhoria da qualificação docente. No entanto, os relatos dos estudantes já indicam que devido aos cortes de verbas e ao reduzido número de bolsas, apenas alguns estudantes têm a chance de participar do programa. Sua supressão ou até mesmo a extinção, sem a devida substituição por um programa que priorize a capacitação para o magistério desde a formação inicial, poderá representar uma grande perda para a educação brasileira.

A utilização da análise de conteúdo temática permitiu a reflexão qualitativa e embasada teoricamente a respeito de como o PIBID contribuiu para a formação inicial docente dos estudantes. As entrevistas semiestruturadas e grupos focais contribuíram para entender qual o ponto de vista adotado pelos participantes, assim como abriu espaços de diálogos que permitiram maior reflexão sobre a participação no programa. Como limitação, o estudo se centrou apenas na percepção dos discentes, podendo ser ampliado com a participação dos gestores e docentes envolvidos no PIBID.

Agradecimentos. Ao CNPq pelo financiamento da pesquisa (430833/2016-4) e pela bolsa de produtividade da primeira autora.

Referencias

André, M. (2012). Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, *42*(145), 112–129. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.)*. Lisboa: Edições 70.

Brasil. (1996). Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>.

Brasil. (2002a) Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 28/2001, de 02 de outubro de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>.

Brasil. (2002b) Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 09/2001, de 8 de maio de 2001.* Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de jan. 2002. Seção 1. p. 31. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.

Brasil. (2007). Ministério da educação. *Portaria Normativa n. 38 de 12 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de dezembro de 2007. Seção 1. p. 39. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf>.

Brasil. (2010a). Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010.* Disponível em: **<**http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>.

Brasil. (2010b). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal De Nível Superior. *Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010.* Disponível em: **<**https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf>. Acesso em 20/12/2018

Brasil. (2013). Ministério da Educação. CAPES. Relatório de Gestão PIBID. Brasília, DF. Retrieved from http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf

Brasil. (2015). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 02/2015, de 09 de junho de 2015.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2015, seção 1. p. 13. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>.

Fetzner, Andréa Rosana, & Souza, Maria Elena Viana. (2012). Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *Educação e Pesquisa*, *38*(3), 683-694. Epub 31 de julho de 2012. Disponível em:

<www.scielo.br/pdf/ep/2012nahead/aop765.pdf>.

Freire, P. (1997). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Gatti, B. A; Nunes, M, M, R; Gimenes, N. A. S; Unbehaum, Sandra G; Tartuce, Gisela L. B. P. (2009). Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1490/1490.pdf>.

Gatti, B. A. (2014). *A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas*. São Paulo: Revista USP. 100, 43-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/76164/79909>.

Gatti, B. A. (2016). Formação de Professores: Condições e Problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF), FoPeTec, IFSP*, *1*, n.*4*, 139–150. Retrieved from http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/436/331

Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In: Bauer, M. W., & Gaskell, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petropólis: Vozes, p. 114-126.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo: Atlas.

Godoy, S. A. (1995). *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais***.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v. 35, n. 3, p. 20-29, mai-jun. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>.

Gomes, Claudia, & Souza, Vera Lucia Trevisan de. (2016). O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. *Psicologia Escolar e Educacional*, *20*(1), 147-156. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pee/v20n1/2175-3539-pee-20-01-00147.pdf>.

Locatteli, C. (2018). A Política Nacional de Formação Docente: o programa de iniciação à docência no contexto brasileiro atual. Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 2, maio./ago. p. 208-318. Disponível em: <www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/2432/706>.

Mateus, Elaine Fernandes. (2014). Um esboço crítico sobre "parceria" na formação de professores. *Educação em Revista*, *30*(3), 355-384. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000300016&script=sci_abstract&tlng=pt>.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa v. 47, n. 166, p. 1106-1133. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843/pdf_1>.

Paniago, R. N. (2016). Contribuições do PIBID para a aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *Revista Eletrônica da Pós-graduação em Educação da UFG*. 12(1). 1-15. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/viewFile/40087/20528>

Perrenoud, P. Paquay, L. Altet, M. Charlie E. (org.) (2001). *Formando professores profissionais.* Porto Alegre: Artmed.

Tardiff, M. (2003). Saberes docentes e educação profissional. 3. ed. Petrópolis: Vozes

Ufba. Universidade Federal da Bahia. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. (2019). *Histórico. O resgate do processo de construção do PIBID UFBA: para compreender o contexto.* Disponível em: <https://pibid.ufba.br/historico>.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos.* trad. Daniel Grassi, 2.ed. Porto Alegre: Bookman.

Fenomenologia Sociológica de Alfred Schutz: contribuições para a investigação qualitativa em prática educativa

Edmilson Menezes[1] e Nilma Margarida de Castro Crusoé[2]

[1] Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Brasil, ed.menezes@uol.com.br,
[2] Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil, nilcrusoe@gmail.com

Resumo. Esse artigo tem como objetivo apresentar resultado de pesquisa sobre contribuições da Fenomenologia Sociológica de Alfred Schutz para a investigação qualitativa em prática educativa. Inicialmente apresenta fundamentos husserlianos presentes na fenomenologia shutziana. Em seguida, a aplicação metodológica da fenomenologia sociológica, em pesquisas sobre prática educativa e as seguintes contribuições: a) apreensão da prática educativa como objeto da consciência, o que significa apreendê-la na sua dimensão subjetiva; b) reflexão sobre o papel do pesquisador e do pesquisado na relação de pesquisa, tomando o campo empírico como campo de problematização; c) refinamento de instrumentos de produção e análise de dados; d) potencialização da pesquisa como processo.

Palavras-chave: Fenomenologia Sociológica; Investigação Qualitativa; Prática Educativa.

Sociological Phenomenology of Alfred Schutz: contributions to qualitative research in educational practice

Abstract. This article has aimed to present a research result on the contributions of Alfred Schutz Sociological Phenomenology for qualitative research in educational practice. Initially it has presented Husserlian foundations contained in Shutzian phenomenology. Then, it has related about the methodological application of sociological phenomenology, in research on educational practice and it has showed the following contributions: a) apprehension of educational practice as an object of consciousness, which means to understand that in its subjective dimension; b) reflection on the researcher's and investigated one's role in research relation, taking the empirical field as a problematization space; c) refinement of data production and analysis tools; d) potentialization of research as a process.

Keywords: Sociological Phenomenology; Qualitative Research; Educational Practice.

1. Introdução

Na condição de pesquisadores, perguntamo-nos: O que é fenômeno? Como ele se apresenta? Como apreendê-lo? Tais perguntas nos remetem ao método. O método envolve concepções acerca da realidade (ontologia), da natureza humana (antropologia) e da natureza do conhecimento, sua produção e comunicação (epistemologia). Pois bem, as pesquisas em cursos de mestrado e doutorado bem como as orientações de mestrado e doutorado foram e são acompanhadas da preocupação em tornar o fenômeno educativo analisável cientificamente o que aponta, fundamentalmente, para o problema do método. Essa preocupação, na área de educação, tornar-se ainda mais premente por utilizar-se de aportes teórico-metodológicas de diferentes matrizes epistemológicas e, com isso, corre-se o risco de transposição conceitual de um campo para o outro, sem as devidas mediações, sem atentar para os limites e possibilidades de sua aplicação às pesquisas em educação.

Sobre a pesquisa em prática educativa parte-se da ideia de que ela é produção de sentidos; procuramos então, investigar "*o que*, na realidade, faz sentido *e como* faz sentido para os sujeitos investigados" (Amado, 2017, p. 41). Esse ponto de partida coloca as pesquisas desenvolvidas no âmbito da investigação fenomenológico-interpretativa, cujos pontos centrais são as intenções e as significações, que guiam a ação dos sujeitos, na relação com o outro e com os contextos em que acontecem (Amado, 2017).

Logo, a questão norteadora desse trabalho é: quais as possibilidades da fenomenologia sociológica se constituir em método para analisar a prática educativa como produção de sentido, como relação interpessoal? Desse modo, destacam-se nesse artigo fundamentos da Fenomenologia Sociológica e hipóteses de sua aplicação metodológica em pesquisa sobre prática educativa[1].

2 Metodologia

A fenomenologia sociológica de Alfred Schutz se insere nas Ciências Sociais como uma Sociologia da vida cotidiana, pois, influenciada pela sociologia weberiana, busca o significado subjetivo da conduta social; mas, é nos conceitos de consciência e de intencionalidade, em Husserl, que Schutz irá se apoiar para desenvolver teoria e método de apropriação de significados da ação social, o que implica pensar como os fenômenos se apresentam à consciência. Schutz (2012) toma como princípio que só é possível conhecer a experiência significativa dos sujeitos, via conhecimento da intencionalidade, movimento que somente à consciência compete fazê-lo. É importante dizer que Schutz, com base nos princípios filosóficos de Husserl, "dá consistência sociológica aos princípios filosóficos de Husserl e cria teoria e método para abordagem da realidade social" (Minayo, 2010, p. 144).

Segundo Husserl, o que chamamos de "mundo" ou "realidade" não é um conjunto ou um sistema de coisas e pessoas, animais e vegetais. O mundo ou a realidade é um conjunto de significações ou de sentidos que são produzidos pela razão. A razão é "doadora de sentido" e ela "constitui a realidade" enquanto sistema de significações que depende da estrutura da própria consciência. As significações não são pessoais, psicológicas, sociais, mas universais e necessárias. Elas são as essências, isto é, o sentido impessoal, intemporal, universal e necessário de toda a realidade, que só existe para a consciência e pela consciência. A razão é razão subjetiva que cria o mundo como racionalidade objetiva. Isto é, o mundo tem sentido objetivo porque a razão lhe dá sentido. Assim, por exemplo, a razão não estuda os conteúdos psicológicos de minha vida pessoal, mas pergunta: O que é a vida psíquica? O que são e como são a memória, a imaginação, a sensação, a percepção? A pergunta "O que é" não se refere a uma descrição dos processos mentais e físicos que nos fazem lembrar, imaginar, sentir ou perceber. Essa pergunta se refere à descrição do sentido da memória, da sensação, da percepção, isto é, se refere às essências delas, independentemente de nossas experiências psicológicas pessoais. A fenomenologia não indaga, por exemplo, se certa ideia ou certa opinião são causadas pela vida em sociedade, mas pergunta: O que é o social? O que é a sociedade? As respostas a essas perguntas formam as significações ou essências e são elas o conteúdo que a própria razão oferece a si mesma para dar sentido à realidade. A fenomenologia afasta-se, assim, da solução hegeliana, pois não admite que as formas e conteúdos da razão mudam no tempo e com o tempo. Elas se enriquecem e se ampliam no tempo, mas não se transformam por causa do tempo.

Como dissemos, o fenômeno é simplesmente aquilo que se oferece ao olhar intelectual, à observação pura, e a fenomenologia se apresenta como um estudo puramente descritivo dos fatos vivenciais do pensamento e do conhecimento oriundo dessa observação. O fenomenólogo não procura, então, saber, como faz o lógico, sob quais condições um juízo é verdadeiro; ou como um sábio, que pergunta se é verdade que...; ou como o psicólogo que quer saber o que se passa efetivamente na consciência. O fenomenólogo pergunta apenas qual o *significado* daquilo que temos no espírito quando julgamos, afirmamos, vivemos. A fenomenologia nunca se orienta para fatos, sejam externos, sejam internos e, sim, para a realidade da consciência, para os objetos enquanto intencionados por e na consciência, isto é para as essências ideais. Para o fenomenólogo as essências ideais não são simples representações (o que seria colocar-se no plano psicológico) e tampouco

[1] Pesquisa financiada por Bolsa do PROGRAMA NACIONAL DE PÓS DOUTOURADO/CAPES (PNPD/CAPES), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Brasil.

realidades ideais hipostasiadas (tornando-as substâncias, o que seria colocar-se no plano metafísico). As essências ideais são, para o fenomenólogo, fenômenos, ou seja, aquilo que se manifesta imediatamente na consciência, alcançado por uma intuição antes de toda reflexão ou juízo. Fazer parecer o mundo, como fenômeno, significa compreender que o ser do mundo não é a sua existência, quer dizer, a sua realidade factual, e sim o seu sentido e que o sentido do mundo reside no fato de ele ser um *Cogitatum* visado pelo *Cogito*. O que a redução fenomenológica tornará evidente não é o *Cogito* só, e sim o *Ego-Cogito-Cogitatum*, isto é, a consciência deste-mundo, a consciência constitutiva do sentido do mundo. Nessa perspectiva, o mundo não é uma existência e sim simples fenômeno, significado (Giles, 1975, p. 132).

A partir da Fenomenologia de Husserl não se pode, sem mais, confundir sentido com significação de um termo ou de uma proposição. Se quisermos, o sentido pode ser analisado também sob o aspecto do significado, mas sempre que este inclua não só a relação, mas também a coordenação do sinal com o objeto. Elaborou-se uma fenomenologia do sentido, segundo a qual este se dá sob vários aspectos: como sentido semântico, como sentido estrutural ou eidético, como sentido fundamentador ou lógico e como sentido de motivação (Mora,1982). De tal modo que quando se falar do sentido será necessário saber a qual dos mencionados conceitos se refere, e qual a relação se estabelece entre um e outro e entre cada um e todos os restantes. Também a falta de sentido ou o contra-sentido se manifestam de modo diferente em cada um dos sentidos. O característico desta investigação é, portanto, a determinação dos diferentes significados em que pode dar-se o sentido, incluindo o próprio significado como uma de suas formas. Outras investigações, em compensação, referem-se antes ao momento da unificação do sentido, quer sob um aspecto metafísico, quer sob um aspecto psicológico ou científico. Alguns consideram, por exemplo, o sentido como uma peculiar direção que, por sua vez, constitui uma das dimensões essenciais do mundo do espírito nas suas duas formas: subjetiva e objetiva.

A investigação fenomenológica sobre o sentido permitiu, em contrapartida, não só por entre parênteses a identificação, mas, inclusive, considerar como relativamente separados os diferentes significados do termo sentido. O ponto de partida de Husserl é uma crítica ao psicologismo empirista, tipo o humeano. No caso de Hume, a redução da causalidade a um mecanismo psicológico, é negar a causalidade enquanto verdade. É roubar todo sentido verdadeiro à causalidade, é desqualificá-la por suas origens. Ora, Husserl não quer uma ciência que desqualifique seu objeto: a fenomenologia pretende substituir uma filosofia da explicação pela origem por uma elucidação do sentido. Nessa direção, a fenomenologia propõe uma redução eidética: a essência da bravura, por exemplo, não se reduz à lembrança que tenho do herói, a este conteúdo psicológico, anedótico; assim como a essência do triângulo não se reduz à figura aproximativa traçada num quadro negro, mas através do desenho eu viso ao triângulo, através da história do herói eu disponho-me a um valor, a bravura. À redução psicológica que desqualifica as essências pela sua origem, Husserl opõe, então, a redução eidética que apreende a essência em sua verdade.

A filosofia de Husserl é, em verdade, também oposta a um realismo absoluto. O realismo absoluto, em outras palavras, a atitude que consiste em levar em conta só os objetos e ignorar o sujeito pensante, é, para Husserl, é uma atitude ingênua, pré-filosófica. É precisamente a ilusão banal e perigosa, o preconceito corrente que ele denuncia, como já assinalado, sob o nome de “atitude natural”. A consciência natural, aquela que não é educada filosoficamente, só conhece objetos. Temos objetos diante de nós e tendemos a esquecer que os objetos só existem para o sujeito pensante, um sujeito inicialmente dissimulado justamente porque ele próprio não é um objeto, mas aquele diante do qual os objetos existem. A função primeira de toda a filosofia é corrigir este esquecimento, é revelar a si mesma esta consciência constituinte para qual e pela qual os objetos existem. É pela dúvida metódica e universal que Descartes esforça-se por nos afastar do objeto pensado – sempre duvidoso – para nos revelar o sujeito pensante, o próprio ato de duvidar, cuja

existência é indubitável. Este momento do *cogito* também está presente no itinerário husserliano. Mas, Husserl substitui a dúvida cartesiana por uma atitude mais sutil, mais matizada, que é a simples "colocação entre parênteses "do mundo , a *époche* em grego. O filósofo limita-se a suspender a "tese geral da existência do mundo", a colocá-la fora de circuito; embora não negue radicalmente a existência do mundo exterior.

Por conseguinte, a colocação entre parênteses de toda a existência substancial é exatamente uma redução fenomenológica, porque minha experiência aí se encontra propriamente "reduzida" ao que é dado, ao que aparece, ao que se manifesta autenticamente. Ora, o que é isto que é verdadeiramente dado? Nada menos do que o mundo. Pois eu não me apreendo apenas como "eu pensante", eu me apreendo como pensando alguma coisa. Com efeito, toda a consciência, conforme a fenomenologia husserliana, é consciência de alguma coisa. Toda consciência visa a um objeto e é essa propensão que ele denomina "intencionalidade". Husserl constata que toda consciência visa a um objeto, estando entendido que esse objeto não é outra coisa que não um objeto para a consciência, que um objeto relativo à propensão intencional da consciência. Finalmente, Husserl coloca um problema capital que Descartes e Kant tinham ignorado em suas teorias do conhecimento. É o problema do outro. Assim como toda consciência é consciência de alguma coisa, da mesma forma nossa consciência reconhece a existência de outra consciência, numa experiência originária de coexistência. O outro não é só aquele que vejo, mas aquele que me vê e é também fonte transcendental de um mundo que lhe é dado.

A fenomenologia de Husserl apresenta "as condições ideais de possibilidade do conhecimento em geral, ou do conhecimento dedutivo e teorético em geral" (Husserl, 2015, p.IX) Tal objetivo desdobra-se no interesse em investigar as condições e possibilidades do conhecimento verdadeiro e, para isso, propõe uma fenomenologia da essência, em contraposição a uma ciência positiva, sobretudo, a psicologia moderna que, segundo ele, parte de generalizações obtidas por indução e, com isso, a impossibilidade de estabelecer verdades universais e necessárias, portanto, verdades lógicas. Husserl se preocupa em apresentar as regras de funcionamento do pensamento e, para ele, a consciência se estrutura conforme a forma lógica (Reale, 1991).

Ao formular uma Teoria do conhecimento fenomenológica, Husserl irá voltar-se, sobretudo, para a análise das essências. Para ele, o que se mostra no fenômeno não é apenas sensorial, mas, antes, é o que ele se torna quando se apresenta à consciência, quando o conceituamos; em última instância são os sentidos dados às coisas, pela consciência, que dão sentido à realidade. O sujeito, em Husserl, é consciência; consciência que não independe da experiência sensível para formular conhecimento, mas é somente na consciência que se produz conhecimento, porque somente ela é capaz de captar a essência do fenômeno, como produto da reflexão. Entendemos que a consciência existe para um objeto; sua funcionalidade é intencionalmente dirigida para o objeto. Em Husserl, os "Atos" de percepção do objeto

> [...] devem ser as vivências do significar, e o significativo em cada ato singular deve residir precisamente [nas vivências de ato] e não no objeto [e] deve residir no que faz delas uma vivência "intencional", "dirigida" para os objetos (Husserl, 2015, pp. 293-294).

Ainda, nas palavras de Husserl,

> Tornar-se-á patente que o conceito de ato, no sentido de vivência intencional, delimita um gênero importante na esfera das vivências (captadas na sua pureza fenomenológica) e que, assim, a inserção das vivências do significar neste gênero

> nos fornece, de fato, uma valiosa caracterização das mesmas (Husserl, 2015, p. 294).

Depreendemos que o conteúdo da vivência não está nos objetos, mas na consciência e, talvez, nesse ponto, possamos encontrar um elã para relacionar princípios da fenomenologia husserliana e da fenomenologia sociológica de Schutz, na medida em que o último procura acessar "objetos do mundo, intencionados pela consciência" e, com isso, conhecer o sentido da experiência que, numa linguagem fenomênica, seria conhecer os conteúdos das vivências ou conteúdos de consciência, definidos como

> [...] as percepções, as representações da fantasia e as representações de imagem, os atos do pensamento conceitual, as suposições e dúvidas, as alegrias e as dores, as esperanças e os temores, os desejos e as volições, e coisas semelhantes, tal como têm lugar na nossa consciência. E, com estas vivências na sua totalidade e plenitude concreta, as partes e momentos abstratos que as compõem são também vividos, as partes e os momentos abstratos são conteúdos de consciências reais. Naturalmente, de pouco importa se as partes em questão são, por si mesmas, articuladas de algum modo, se elas são delimitadas por atos que lhe sejam referidos, e, especialmente, se elas são, por si mesmas, objetos de percepções "internas", que as captam na sua existência de consciência, e se, de um modo geral, elas podem ser ou não. Seja agora também indicado que este conceito de vivência pode ser tomado de um modo puramente fenomenológico, isto é, de tal modo que seja excluída toda e qualquer referência à existência empírico-real [...] (Husserl, 2015, p. 296)

Retemos dessa passagem à atenção para não cometermos o equívoco de tomar como vivência tanto a aparição do objeto à percepção, como o objeto aparecente, enquanto tal. Na verdade, a aparição da coisa é fenomênica, nós a vivenciamos enquanto fenômeno, portanto, o conteúdo da consciência é fenomênico

> Se aparecemos a nós próprios como membros do mundo fenomênico, então as coisas físicas e psíquicas (corpos e pessoas) aparecem numa referência física e psíquica ao nosso eu fenomênico. Esta referência do objeto fenomênico (que igualmente se gosta de denominar como conteúdo de consciência) ao sujeito fenomênico (o eu como pessoa empírica, como coisa) deve, compreensivelmente, ser separada da referência do conteúdo de consciência, no nosso sentido da vivência, à consciência no sentido da unidade dos conteúdos de consciência (a consistência fenomenológica do eu empírico) (Husserl, 2015, pp. 298-299).

Toda essa explanação sobre o conceito de vivência, como vivência intencional, se insere no objetivo de Husserl em deixar clara a diferença entre a concepção de consciência na psicologia e na fenomenologia. De acordo com Husserl (2015), na psicologia, o termo consciência é utilizado para separar fenômenos psíquicos e físicos. No caso da fenomenologia o que importa é delimitar, segundo a sua essência, o conceito de ato psíquico, por ser uma expressão do domínio da psicologia.
Para delimitar o que seria ato psíquico, Husserl (2015) toma como ponto de partida três conceitos de consciência. O primeiro, parte da idéia de que existe uma vivência puramente fenomenológica, sem

nenhuma referência a existência empírica, o qual ele denomina de consciência como consistência fenomenológica do eu

> [...]aqui, trata-se antes da relação de uma vivência singular com a complexão das vivências. Do mesmo modo, e em vez disso, a referência do eu-pessoa aparecente à coisa que aparece externamente deve ser distinta, naturalmente, da relação entre a aparição coisal, enquanto vivência, e a coisa que aparece. (Husserl, 2015, p.299)

Husserl faz distinção entre conteúdo real, a coisa que aparece, e conteúdo intencional, que é essência, exemplo:

> Se alguém diz: "vivenciei as guerras de 1866 e de 1870", aquilo a que, nesse sentido, se chama "vivenciado" é uma complexão de acontecimentos externos, e o vivenciar consiste, aqui, em percepções, ajuizamentos e outros atos, nos quais estes acontecimentos se tornam uma aparição objetiva e, frequentemente, objetos de um certo ato de posição referido ao eu empírico. A consciência que os vivencia, no sentido fenomenológico para nós determinante, não tem naturalmente em si estes acontecimentos, tal como as coisas que deles fazem parte, enquanto suas "vivências psíquicas", enquanto seus elementos reais integrantes ou conteúdo. (Husserl, 2015, p. 300)

Entendemos, com base na definição de vivência intencional dirigida para objetos, que a simples aparição da coisa à consciência, não se constitui, ainda, como fenômeno e, portanto, observamos que os fenômenos não podem ser tomados como dados em si mesmos. Podemos pensar então, que Schutz (2012) ao questionar se os significados, as motivações das ações sociais não teriam uma relação com determinada estrutura da consciência, tenha encontrado na ideia de vivência intencional em Husserl, pistas para criar teoria e método de apropriação de significados da ação social.

Uma segunda definição de consciência apresentada por Husserl é a de uma consciência "interna" enquanto percepção interna. Neste caso, a percepção interna seria uma percepção da vivência intencional, o que difere de uma percepção adequada quanto ao objeto qual seja: "percepção interna (enquanto percepção das próprias vivências) e percepção adequada (evidente)" (HUSSERL, 2015, p.304). O terceiro conceito parte do cogito *ergo sum* para eliminar qualquer tentativa de entender o *eu empírico* como o *eu*, posto que aquele refere-se à percepção adequada. Ao *eu* a que Husserl se refere

> [...] junta-se agora algo mais vasto de que tudo aquilo que a retenção, essencialmente conectada com a percepção, revela como tendo sido mesmo agora presente; e, o mesmo acontece com a recordação iterativa, enquanto pertencente a uma atualidade de vivências anterior, quando tudo isso é reduzido ao seu teor fenomenológico passado, quando, por conseguinte, por meio da reflexão "na" retenção e na recordação, retornamos ao reprodutivamente fenomenológico. (Husserl, 2015, pp.305-306)

Dessa passagem, a retenção e a recordação se apresentam como formas de acessar a vivência intencional, o dado reflexivo, portanto. Há um dado, então, que está no "fluxo da vida", que

podemos chamar de vivência do dado, como ele se apresenta à percepção sensorial. Nas palavras de Husserl

> [...] podemos considerar como coexistente com o que é adequadamente percebido a cada instante, ou como tendo sido coexistente com o dado reflexivo da retenção e da recordação iterativa, e, certamente, como estando com ele contínua e unitariamente conectado. [...]. E as unidades de coexistência passam constantemente de ponto temporal para ponto temporal, elas constituem uma unidade de alteração, a do fluxo de consciência [...]. Cada ponto temporal desse tempo apresenta-se por meio de um alumbramento continuo de "sensações de tempo", por assim dizer; cada fase atual do fluxo da consciência, porquanto nela se apresenta todo um horizonte temporal de fluxo[...] (Husserl, 2015, pp. 305-306, grifo do autor).

Sobre a ideia husserliana de que a vivência intencional está no fluxo da consciência, Schutz (2012), ao tentar acessar a experiência significativa presente neste fluxo, parte de quatro princípios: 1º Para capturar a estrutura da experiência é necessário que haja reflexão sobre ela, pois somente apreendemos o movimento que já completou seu curso; 2º A experiência no fluxo da consciência é um contínuo vir a ser, pois há embutida a ideia de que a consciência tem liberdade frente a redução do homem a leis previsíveis e manipuláveis; 3º Viver no fluxo da consciência é viver em um continuum, numa multiplicidade de acontecimentos; 4º A rememoração e a retenção são fundamentais para conservar algo da experiência que se passou (Schutz, 2012).

Com isso, tomamos como primeiro princípio metodológico em Husserl a ideia de que são as experiências do ser humano consciente que age e vive em um mundo, que ele percebe e interpreta, que faz sentido para ele, ou seja, o ser humano é consciente das coisas na medida em que entende que elas existem fora dele e continuarão a existir. E mais, pode acessá-las por meio da memória, de modo tipificado, ao realizar síntese de diferentes perspectivas da realidade (Schutz, 2012). Esse princípio é revelador de que existe um plano físico e um plano da consciência; na passagem de um para o outro há um elemento importante que faz a mediação entre esses dois planos que é a representação. No processo de representação, a consciência apreende o mundo de forma subjetiva e é exatamente a subjetividade da experiência que nos interessa, praticando aqui a psicologia fenomenológica, que aponta, entre outros aspectos, para a diferença entre experiência física e experiência fenomenológica.

Temos então que as formas de consciência são vinculadas ao conteúdo da experiência subjetiva, que lida com a coisa percebida, e aí temos o método de redução fenomenológica e a descrição do que é percebido, portanto, a redução eidética. Ao tentarmos apreender metodologicamente a prática educativa, como conteúdo da consciência de educadores, em diferentes espaços formativos, observamos que, mesmo compartilhando do mesmo contexto, as consciências apreendem de forma diferente; há sempre, nas narrativas, acréscimos de conteúdo que talvez possamos pensar, façam parte da representação nos moldes husserlianos, portanto trata-se da a experiência individual, com ênfase na subjetividade ou, nos termos schutzianos, a experiência individual como experiência derivativa dos outros eus (família, trabalho, religião) e da sociedade. Talvez se possa pensar que Schutz, ao utilizar o método husserliano de acesso ao conteúdo da consciência como fundamento fenomenológico para buscar o significado subjetivo da ação humana, parte da ideia de intersubjetividade apenas anunciada por Husserl, no que se refere à concepção de que as consciências compartilham o mesmo mundo e o apreendem sob diferentes perspectivas, o que abre possibilidades de desenvolver uma fenomenologia das relações sociais.

O segundo princípio, trata da relação entre o sujeito (pesquisador e pesquisado) e a coisa/objeto que é sempre uma relação intencional, pois a consciência é sempre a consciência de alguma coisa, de algo externo ao sujeito que é apreendido pela consciência. A consciência movimenta-se em direção às coisas, o que impõe, a nosso ver, a seguinte questão: no movimento de apreensão do objeto, ele pode subsumir pela contaminação dos pré-conceitos projetados pelos sujeitos e perder a sua autonomia? Husserl responde: Não, o objeto tem que ter autonomia própria para se tornar objeto da consciência. É impossível dissolver o objeto na consciência; a consciência não é um receptáculo, consciência e mundo surgem simultaneamente. É uma consciência que se movimenta e apreende fragmentos do mundo. Nesse movimento a consciência posiciona as coisas, é, portanto, consciência posicional. Esse princípio é fundamental para a apreensão dos sentidos de prática educativa, pois a intencionalidade da consciência é que revela o sentido do mundo para determinada consciência. Com base nesse princípio, buscamos por meio da entrevista, em um bloco que denominamos de bloco relacional, apreender os sentidos atribuídos por educadores, a elementos, humanos e materiais. Na análise dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo *a posteriori*, por entendermos que o sentido é do outro e numa perspectiva fenomenológica-interpretativa, o campo empírico é um campo de problematização e não de verificação. Os resultados apontam para perspectivas diferentes e semelhante; observamos ali a presença da intersubjetividade subjetiva, na medida em que é atravessada pela representação, nos termos husserlianos e pela biografia de cada um, nos termos schutziano. Há então, na relação de pesquisa um mundo compartilhado tanto pelo pesquisado como pelo pesquisador; não há até aí uma relação hierárquica. A tarefa do pesquisador consiste, justamente, no exercício do "olhar em lupa". Olhar imbuído de teoria e método, para que possa numa atitude de alteridade ver pelo olhar do outro; por isso a importância, durante o processo de análise, de se ater ao conteúdo manifesto, expresso no item Indicador, da matriz conceitual.

Ao considerarmos o campo empírico como campo de problematização, horizontaliza-se a relação pesquisador/pesquisado; teoria-campo-pesquisador são constantemente provocados pelas características do grupo a realizar ajustes metodológicos para objetivar a subjetividade implicada na relação. A melhor pergunta e/ou hipótese de pesquisa bem como os objetivos e os instrumentos de produção e análise de dados, nessa perspectiva, podem ser reconfigurados, na medida em que são impulsionados pela "vida cotidiana" compartilhada pelos sujeitos presentes na prática educativa. Há que se considerar que o aparecimento, no encontro entre pesquisador e pesquisado, portanto no encontro face a face, há possibilidade de falseamento da realidade por parte dos informantes, o que implica um tempo despendido, de forma suficiente, para a entrevista em profundidade, sempre com a expectativa de dirimir prováveis deslizes.

Um outro ponto, e esse acompanha os paradigmas da investigação qualitativa, no caso especifico desse trabalho a pesquisa fenomenológica, é o assento nos domínios da subjetividade tanto do pesquisador como do pesquisado. Sabe-se, por exemplo, que na técnica de Análise de Conteúdo, a codificação se assenta na interpretação do pesquisador e, nesse caso, é preciso investir em processos de controle via movimento de adequação e readequação dos instrumentos de produção e análise de dados, configurando-se numa pesquisa em processo, pois, ao lidar com subjetividades tem-se o desafio de apreendê-las objetivamente.

Essa passagem nos leva a pensar na postura do pesquisador, na relação com os informantes. Ele se pergunta: Como se constitui o conhecimento? Em resposta parte-se da hipótese de que existe a realidade espaço temporal, descontínua; existe o sujeito, a consciência que se movimenta, aproxima-se dessa realidade, porque sabe que as coisas existem fora dela e, desse encontro entre a consciência e a coisa, nasce o fenômeno. Cada fenômeno, então, é um sistema de significados e, portanto, pode-se ler, cientificamente, a prática educativa como sistema de significação. Desse modo, para investigar a consciência na sua capacidade de produzir sentido, é necessário: 1º: Fazer com que o informante olhe para o objeto/fenômeno de forma reflexiva que consiste em pensar

sobre a sua experiência, em voltar-se para os atos subjetivos dela; e o que aparece é o objeto intencionado, a ideia que possui dele; 2º Passo: Revelar a intencionalidade da consciência na relação direta com o objeto intencionado, o que somente é possível com a redução fenomenológica, que consiste em refrear o juízo que temos sobre a coisa e colocá-la fora do fluxo da vida e nesse movimento, a coisa passa para o para o fluxo da experiência, para consciência de algo, cujo espaço e tempo não correspondem ao espaço tempo da realidade.

3. Conclusões

Na fenomenologia da vida cotidiana, as pessoas se situam na vida com suas angústias e preocupações, em intersubjetividade com seus semelhantes e isso constitui a existência social e, dessa forma, o espaço e o tempo são a vida presente e a relação face a face. Existe um mundo, as pessoas têm uma atitude natural diante desse mundo, aceitando-o sem questionar as coisas e os acontecimentos, a consciência funciona como estrutura significativa que atribui sentido à existência.
Sobre as contribuições da Fenomenologia Sociológica para pesquisas sobre prática educativa rascunhamos as seguintes possibilidades: a) apreensão da prática educativa como objeto da consciência, o que significa apreendê-la na sua dimensão subjetiva; b) reflexão sobre o papel do pesquisador e do pesquisado na relação de pesquisa, tomando o campo empírico como campo de problematização; c) refinamento de instrumentos de produção e análise de dados; d) potencialização da pesquisa como processo.

Referências

Amado, J. (2017), A investigação em educação e seus paradigmas. In j. Amado (Coord. 2017). *Manual de investigação qualitativa em educação.* 2.ed. (pp. 19-71) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Giles, T. R. (1975). *História do Existencialismo e da fenomenologia*. São Paulo: Edusp.

Husserl, E. (2015). *Investigações Lógicas: volume II, parte I: investigações para a fenomenologia e a Teoria do conhecimento.* Rio de Janeiro: Forense.

Mynaio, M. C. S. (2010). *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec.

Mora, J. F. (1982). *Dicionário de Filosofia*. Trad. de António J. Massano e Manuel J. Palmeirim. Lisboa: Edições Dom Quixote.

Reale, G. (1991). *História da filosofia*: *Do Renascimento até nossos dias*. São Paulo: Paulus.

Schultz, A. (2012). *Sobre fenomenologia e relações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Actitudes ante las Matemáticas: Análisis cualitativo del conocimiento grupal mediante software de representación de redes sociales.

Luis M. Soto[1], Ana Caballero[2], Teresa Alzás[3], Sofía Veríssimo[4], Luis M. Casas[5]

[1] Facultad de Educación Universidad de Extremadura, España. luismanuel@unex.es;
[2] Facultad de Educación Universidad de Extremadura, España. acabcar@unex.es;
[3] Facultad de Educación Universidad de Extremadura, España. teresaag@unex.es;
[4] Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal. sofiaverissimo@gmail.com;
Facultad de Educación Universidad de Extremadura, España. luisma@unex.es.

Resumen. En este trabajo se muestra una investigación basada en la técnica de Análisis de Contingencias (Osgood, 1959; 2009) para estudiar las actitudes y emociones hacia las Matemáticas y su enseñanza, de un grupo de 18 profesores, a los que se pidió que narraran sus experiencias como estudiantes y como docentes. A partir de dichas narraciones, utilizando el programa de análisis cualitativo WebQDA (Neri de Souza, Costa y Moreira, 2011) y el programa de representación de redes sociales GEPHI (Bastian, Heymann y Jacomy, 2009), fueron creadas, de forma automatizada, representaciones gráficas de las categorías de análisis obtenidas, destacando las más importantes y las interrelaciones entre ellas.

Palabras clave: Representación del conocimiento grupal; Análisis de Redes sociales; Actitud ante las Matemáticas.

Attitudes towards Mathematics: Qualitative analysis of group knowledge through social network representation software.

Abstract. This paper shows an investigation based on the technique of Contingency Analysis (Osgood, 1959, 2009) to study the attitudes and emotions towards Mathematics and its teaching, of a group of 18 teachers, who were asked to narrate their school and teaching experiences. From these narratives, using the qualitative analysis program WebQDA (Neri de Souza, Costa and Moreira, 2011) and the program for representing social networks GEPHI (Bastian, Heymann and Jacomy, 2009), were created, in an automated way, graphic representations of the categories of analysis obtained, highlighting the most important and the interrelationships among them.

Keywords: Representation of group knowledge; Analysis of social networks; Attitude towards Mathematics.

1 Introducción

Uno de los principales aspectos en los que la investigación educativa se ha centrado es conocer y representar en qué forma las personas, mediante el aprendizaje, adquieren conceptos, procedimientos y actitudes y cómo aplican lo aprendido. Del mismo modo, la investigación social ha puesto de manifiesto que existe un conocimiento grupal, producto de más de un individuo, en el que hay conceptos y actitudes ante determinados temas, que determinan la forma en que se interpreta la realidad por parte de un grupo social, y, por tanto, cómo se actúa

En el caso del conocimiento personal, sin estructura no existiría tal conocimiento, pues no se podrían organizar representaciones mentales ni acceder a ellas, de modo que la recuperación de los datos almacenados sería imposible. En el caso del conocimiento grupal, es necesario para la investigación conocer la interrelación entre los elementos del grupo, su estructura de valores y su modo de comunicación, pues es lo que determinará la actuación del grupo. En ambos casos, no es suficiente, pues, con conocer los componentes del conocimiento, sino que es necesario conocer cómo se

organiza este conocimiento, sea personal o grupal (Gonzalvo, Cañas y Bajo, 1994; Clariana,, Wallace, y Godshalk, 2009).
Con el fin de conocer la estructura del conocimiento de un sujeto, se han utilizado distintas técnicas como el Análisis de Conglomerados, el Escalamiento Multidimensional o las Redes Asociativas Pathfinder (Schvaneveldt, 1989; Casas, 2002; Sarwar, 2011) que permiten representar gráficamente las relaciones entre conceptos, mostrando su organización y sus características estructurales (Casas y Luengo, 2013; Jiménez, Casas, & Luengo, 2010).
En el ámbito de la Sociología también se han venido desarrollando trabajos que tratan de representar, de forma de red, las relaciones entre los sujetos de un grupo o las comunicaciones entre ellos (Abraham, 2010; Verd, 2005).
Del mismo modo, en el caso de la investigación en Documentación se estudian las redes de cocitación mutua entre autores, entre revistas científicas o entre temas de investigación (Hassan-Montero, Guerrero-Bote y Moya-Anegón, 2014; Moya-Anegón y otros, 2004), de modo que se representa la estructura del conocimiento en un campo científico determinado.

En muchos de estos trabajos, para obtener la representación de las relaciones entre conceptos, personas o documentos, se parte de los valores de la proximidad entre tales elementos, que pueden ser obtenidos por distintos procedimientos: asignándola directamente por el sujeto, computando el número de relaciones que hay entre las personas de un grupo o registrando el número de veces que un documento o un autor citan a otro (Casas, 2002).

La proximidad también puede también ser entendida como contingencia o coocurrencia (Callon et al., 1983), entendiendo por tal la aparición simultánea de varias categorías en el análisis cualitativo de un conjunto de documentos, como se hace en el Análisis de Contingencias (Osgood, 1959; 2009; Díaz Martínez, 2000). En esta técnica se asume que dos categorías que aparezcan a la vez en un mismo documento, por ejemplo en un relato autobiográfico, estarán asociadas del mismo modo en el pensamiento de quien lo ha escrito. De este modo, a mayor número de documentos en que tales categorías aparezcan simultáneamente, mayor valor de proximidad tendrán en el pensamiento del grupo que los ha producido.

Actualmente, para representar la información obtenida, se suele hacer uso de programas informáticos que permiten no sólo obtener los datos, sino representar gráficamente la representación entre ellos. Estos programas son particularmente útiles sobre todo en el caso de que se manejen grandes cantidades de documentos, algo que, de otro modo, sería imposible.

En la propuesta que se presenta en este estudio, partiendo de las categorías obtenidas en un análisis cualitativo de las narraciones recogidas de un grupo de sujetos, acerca de su sus percepciones sobre las matemáticas y su enseñanza – aprendizaje, se hace uso de la técnica de Análisis de Contingencias (Osgood, 1959; 2009) para obtener datos sobre la relación entre las categorías presentes. Los datos obtenidos se emplean, posteriormente, en un programa informático que permitirá la representación de dichas categorías como nodos de una Red, de forma que se destacarán las más importantes y la relación entre ellas.

Creemos que nos permitirá, y es el objetivo principal del estudio, conocer las manifestaciones de los profesores sobre sus actitudes y emociones ante las matemáticas, así como su perspectiva sobre su enseñanza y aprendizaje.
Pero, y éste es el segundo gran objetivo, esperamos poder representar de forma gráfica y mediante un procedimiento que garantice una intervención mínima del investigador, no sólo cuales son las

manifestaciones más frecuentes en un grupo de personas, sino conocer qué relación guardan entre ellas, cuál es la estructura de su conocimiento grupal.

Las preguntas de investigación que trataremos de responder hacen relación a dos ámbitos:

- En relación con los profesores de Matemáticas y sus actitudes hacia su enseñanza aprendizaje, son las siguientes: ¿Qué experiencias recuerdan de su época como alumnos de Matemáticas? ¿Qué actitudes y emociones muestran ante la enseñanza de las Matemáticas? Y finalmente: ¿Qué relación guardan tales recuerdos, actitudes y emociones con su enseñanza actual?
- En relación con la metodología de investigación, la pregunta es: ¿Se puede representar de forma automatizada la estructura de la información contenida en las manifestaciones de un grupo de sujetos?

2 Método

El estudio, de tipo cualitativo, fue realizado desde el punto de vista biográfico mediante la técnica de relato (Bardín, 1996; Colás, 1998). Los datos fueron obtenidos de los relatos escritos que proporcionaron 18 profesores de Educación Primaria, participantes voluntarios, a los que se pidió que describieran su experiencia pasada como estudiantes y actual como profesores de la materia, mediante el siguiente texto:

"Si tuvieras que explicarme en unas líneas y recordar tus años de alumno en el colegio y en el instituto en relación a la asignatura de matemáticas, ¿Cómo lo definirías? ¿Fue una asignatura importante?, ¿Fácil o difícil? ¿Tuviste buen profesor de Matemáticas?
Ahora vamos a la actualidad y piensa ¿qué son para ti como docentes las Matemáticas? ¿Cómo crees que impartes tú las Matemáticas? ¿Crees que tu manera de impartirlas puedes estar influenciada por cómo te las impartieron a ti? ¿Qué sientes al impartir las clases de matemáticas? ¿Has sentido alguna vez ansiedad ante algunos contenidos matemáticos?"

El Análisis de Contenido mediante la lectura realizada a los relatos permitió definir de forma inductiva y de común acuerdo entre los tres investigadores participantes, las dimensiones y categorías de análisis. Para ello fue utilizado el programa webQDA (Neri de Souza, Costa y Moreira, 2011). Además de identificar las categorías presentes en los textos, se procedió a identificar la relación de proximidad que existía entre ellas, tal como se entiende en la técnica de Análisis de Contingencias (Osgood, 1959;2009). El procedimiento, brevemente descrito, asume que si dos categorías aparecen a la vez en un mismo texto, significa que hay una relación de contingencia (se presentan a la vez), a la que se atribuye el valor de proximidad "1". Si aparecen a la vez, por ejemplo, en tres textos, se considera que tienen un valor de proximidad más fuerte, pues se presentan de forma conjunta con mayor frecuencia, y en este caso se le atribuye el valor "3".

De este modo, utilizando la funcionalidad "Matrices triangulares" del programa webQDA, se obtuvieron los datos de contingencia entre las distintas categorías, en forma de matriz de proximidad, similar a la descrita anteriormente.

Los datos de esta matriz se adaptaron posteriormente a un formato legible por el programa Gephi. software de código abierto (disponible en https://gephi.org/) para análisis de gráficos y redes, que resulta útil para mostrar grandes redes en tiempo real y explorarlas de forma interactiva.

Para ello, en primer lugar, se crearon dos ficheros. En el primero de ellos fueron incluidos los que serían posteriormente los nodos de la red, en nuestro caso las categorías identificadas en el análisis de contenido. En el segundo fichero se indicaron las relaciones entre los nodos, expresadas mediante sus valores de proximidad, obtenidos de la matriz de proximidad. En este fichero se señalaron los nodos de origen y destino, el peso del enlace y su tipo, que, en este caso fue no dirigido.
Una vez creados estos ficheros, se importaron a un nuevo proyecto en el programa. Utilizando uno de los algoritmos disponibles, en este caso el "Force Atlas", fueron representadas las relaciones entre los nodos. El resultado inicial fue editado mediante las opciones "Modularidad" y "Filtros", lo que permitió visualizar las relaciones más destacadas y los grupos de nodos más estrechamente relacionados.

3 Resultados obtenidos

3.1. Categorías presentes en los relatos.

En los textos de los profesores participantes fueron identificadas dos grandes dimensiones: "Le gustan las matemáticas" y "No le gustan las matemáticas", con varias categorías incluidas en ellas, de las que mostramos ejemplos descriptivos:

Dimensión 1. Le gustan las matemáticas.

- Categoría1.1. Útiles en la vida cotidiana.

Sujeto 2: *"… se enfrentaban términos y resolución de cuestiones que escuchabas pronunciar a tus mayores (área, kg de maíz, litros de leche, fechas de vacunación de los animales…)".*

- Categoría 1.2. Imprescindibles.

Sujeto 3: *"Las matemáticas pienso que son una herramienta fundamental que nos ayuda a desarrollar nuestra capacidad intelectual".*

- Categoría 1.3. Fáciles.

Sujeto 4: *"… es una asignatura importante y fácil para mí…".*

- Categoría 1.4. Entretenidas.

Sujeto 3: *"… recuerdo con alegría y mucha satisfacción cuando conseguía resolver un problema de gran dificultad…".*

- Categoría 1.5. Gusto por las matemáticas como alumno.

Sujeto 3: *"… siempre me han gustado, desde pequeña, lo que aprendía, lo aplicaba a la vida diaria".*

- Categoría 1.6. Gusto por impartirlas.

Sujeto 8: *"… a mí me apasiona enseñar esta asignatura… "*

- Categoría 1.7. Métodos innovadores.

Sujeto 1: *"Trato de explicarlas de diferentes formas para que no queden dudas y usando todos los medios posibles para tratar de hacerlas más asequibles y amenas para los alumnos".*

- Categoría 1.8. Buenos docentes en la infancia.

Sujeto 4: *"He tenido la suerte de tener a buenos y a grandes profesores de matemáticas".*

- Categoría 1.9. Nunca ansiedad.

Sujeto 5: *"… jamás he sentido ansiedad a la hora de impartir lo conocimientos matemáticos."*

Dimensión 2: No le gustan las matemáticas.

- Categoría 2.1. Malos docentes en la infancia.

Sujeto 7*:"… se me hizo creer que yo era la que no sabía porque hay personas listas y personas que no lo son tanto… ".*

- Categoría 2.2. Materia difícil.

Sujeto 9: *"Para mí las matemáticas cuando las di en el colegio era una asignatura muy difícil quizás porque los contenidos de los libros de texto eran muy abstracto y las explicaciones en muchos casos carecían de ejemplos prácticos".*

- Categoría 2.3. Gusto por las matemáticas como alumno.

Sujeto 8:*"Durante mis años de alumna en el colegio y en el instituto, aprender matemáticas era u actividad con la que disfruté mucho".*

- Categoría 2.4. Metodología tradicional.

Sujeto 5: *"… me gustan los métodos tradicionales para aprender y enseñar matemáticas.".*

- Categoría 2.5. Ansiedad ante los conceptos matemáticos.

Sujeto 15: *"Sí he sentido ansiedad en algunos momentos (sobre todo con los contenidos de 5º y 6º)".*

- Categoría 2.6. Odio impartirlas.

Sujeto 10: *"…para impartir matemáticas como maestra, he tenido que reconciliarme con ellas".*

- Categoría 2.7. Odio las matemáticas

Sujeto 7: *"En mis años del cole y en el instituto las matemáticas siempre fueron mi pesadilla.".*

- Categoría 2.8. Dificultades al cambiar de etapa.

Sujeto 6: *"… los primeros cursos fue fácil y pude superarlas sin problemas pero en bachiller empezaron a hacerse cuesta arriba.".*

Se obtuvo, información acerca de las categorías más frecuentemente presentes en los textos. Las que aparecieron con mayor frecuencia fueron las siguientes:



Fig. 1. *Categorías más frecuentes.*

Como podemos observar, en la mayoría de las narraciones se indica que los profesores se sienten a gusto impartiendo la asignatura de Matemáticas. Mencionan, además la importancia de utilizar métodos innovadores y recuerdan, por último, a buenos docentes que tuvieron en su época de estudiantes y la importancia que tuvieron para su percepción actual de las Matemáticas.

3.2. Estructura de categorías.

Además de la información anterior, utilizando la opción “Matrices triangulares”, se obtuvo la matriz de contingencias entre las categorías, que indica el número de documentos en que dos categorías aparecen a la vez en el mismo texto.



Fig. 2. *Matriz de contingencias.*

A continuación se creó un fichero en formato .csv (*comma separated values*) incluyendo los nombres de las categorías, que fue utilizado como fichero de nodos para la posterior representación gráfica en el programa Gephi. Igualmente, se creó un fichero en el formato de aristas, a partir de los datos de proximidad, obtenidos de la matriz.



	A	B	C	D
1	Id	Label		
2		1 Le gustan las matem ticas		
3		2 tiles para la vida		
4		3 Imprescindibles		
5		4 F ciles		
6		5 Estresantes		
7		6 Gusto por las matem ticas como alumno		
8		7 Gusto por Imaginarias		
9		8 N.todas innovadoras		
10		9 Buenos docentes en la infancia		
11		10 Nunca ansiedad		
12		11 No le gustas las matem ticas		
13		12 Malos docentes en la infancia		
14		13 Dificiles		
15		14 No me gustaban como alumno		
16		15 Metodología tradicional		
17		16 Ansiedad ante los conceptos matem ticos		
18		17 Poco importantes		
19		18 Dificultades al cambiar de etapa		

Fig. 3. *Ficheros de nodos y aristas para el programa GEPHI.*

Utilizando estos ficheros, y aplicando el algoritmo “Force Atlas”, se obtuvo una primera representación en forma de red. A continuación, mediante la opción “Estadísticos” del programa, se calculó el valor de modularidad de los nodos, obteniéndose tres módulos, que indican grupos de nodos fuertemente conectados entre ellos. Atendiendo al valor de modularidad, el programa colorea en forma distinta los nodos y enlaces de cada módulo. Por último, utilizando la opción “Filtros”, fueron eliminados los enlaces de menor fuerza, de modo que se obtuvo, finalmente, la siguiente representación:

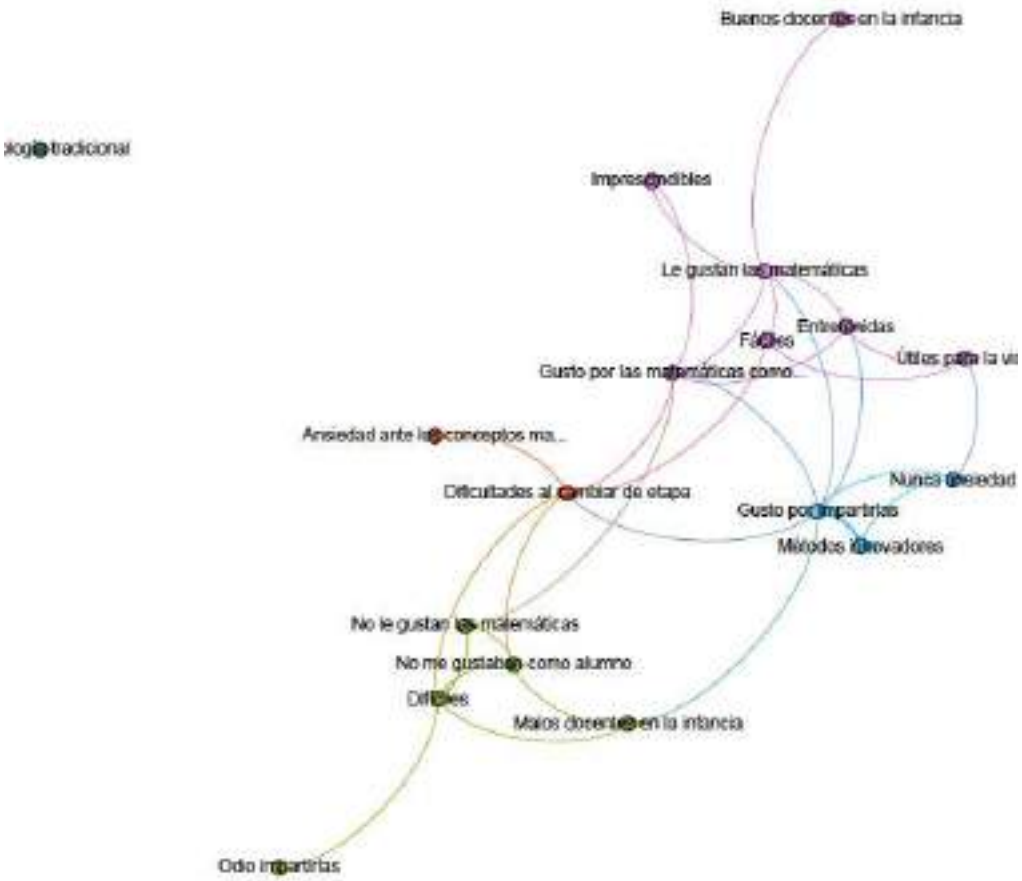


Fig. 4. *Representación definitiva de los datos obtenidos.*

Como puede observarse en el gráfico obtenido, aparecen tres grupos de categorías:

El primer grupo corresponde a los textos relacionados con el desagrado por las Matemáticas. Aparecen las siguientes categorías, estrechamente relacionadas: No me gustan, no me gustaban como alumno, son difíciles, tuve malos profesores y odio impartirlas. Esto nos da una idea coherente de los motivos para ese desagrado por las matemáticas.
El segundo grupo, referido al gusto por las matemáticas, consideradas como útiles, imprescindibles para la vida diaria o entretenidas. Destacamos entre ellas una: "Buenos docentes en la infancia".
En un ultimo grupo aparecen categorías relacionadas con el gusto por impartirlas, los métodos innovadores o la escasa ansiedad que provocan.
Queda, por ultimo, aislada, una categoría que no parece importante en las narraciones de los profesores: los métodos tradicionales empleados para su enseñanza.

5 Conclusiones

Tal como nos planteábamos como objetivo principal del estudio, no sólo hemos podido conocer cuál es la actitud de los profesores ante las matemáticas y su perspectiva sobre su enseñanza y aprendizaje, sino que hemos conseguido representar la estructura del conocimiento grupal en ese tema.

Consideramos que la metodología empleada, más allá de los resultados concretos obtenidos de un grupo limitado de profesores, nos ha permitido, además, conocer la influencia mutua entre unas motivaciones y otras. Y nos ha permitido obtener datos sobre la estructura del conocimiento de un grupo de personas, con una interferencia mínima por parte del investigador.

Nuestros resultados están en la línea de los encontrados por Casas, Carvalho, González y Luengo (2015)., Cartolano, Casas y Luengo (2010), Aminth y otros (2017), que consiguen destacar no sólo las categorías o conceptos de más frecuente aparición, sino la relación entre ellos.

Consideramos que esta metodología puede mejorar los resultados del análisis de contenido clásico, que frecuentemente se reduce al recuento de categorías encontradas en el análisis. En nuestro caso, aunque también hemos presentado tales datos, lo hemos hecho intencionadamente de forma limitada, pues nuestro interés ha ido más allá de ese simple recuento.

Consideramos, y esto constituye una futura línea de investigación, que esta metodología puede ser además, aplicada a grandes grupos, pues las técnicas y recursos informáticos utilizados permiten extraer y representar resultados de grandes cantidades de participantes.

Agradecimentos

Comunicación presentada con financiación de Fondos FEDER. Unión Europea y Gobierno de Extremadura.



Referencias

Abraham, A., Hassanien, A. y Snasel, V. (Eds.) (2010) *Computational Social Network Analysis. Trends, Tools and Research Advances.* London: Springer.

Amith M., Cunningham R., Savas L., Boom J., Schvaneveldt R., Tao C. y Cohen T.(2017) Using Pathfinder networks to discover alignment between expert and consumer conceptual knowledge from online vaccine content. *Journal of Biomedical Information, 74,* 33-45.

Bardín, L. (1996). *El análisis de contenido.* Madrid: Akal.

Bastian M., Heymann S., Jacomy M. (2009). *Gephi: an open source software for exploring and manipulating networks.* International AAAI Conference on Weblogs and Social Media. Disponible en https://gephi.org/publications/gephi-bastian-feb09.pdf

Callon, M., Courtial, J. P., Turner, W. A., & Bauin, S. (1983). From translations to problematic networks: An introduction to co-word analysis. *Information (International Social Science Council), 22*(2), 191–235.

Callon, M., Courtial, J. P., Turner, W. A., & Bauin, S. (1983). From translations to problematic networks: An introduction to co-word analysis. *Information (International Social Science*

Council), 22(2), 191–235.

Cartolano, C., Casas, L. y Luengo, R. (2010). *Representación del conocimiento en profesores sobre el uso de las TIC.* Estudio cualitativo. I Encontro Internacional Tic e Educaçao TicEDUCA 2010. Lisboa, 18 al 20 Noviembre.

Casas, L. (2002). *El estudio de la estructura cognitiva de alumnos a través de Redes Asociativas Pathfinder. Aplicaciones y posibilidades en geometría.* Tesis Doctoral. Badajoz: Universidad de Extremadura. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/272162581_Tesis_Doctoral_El_estudio_de_la_estructura_cognitiva_de_alumnos_a_traves_de_Redes_Asociativas_Pathfinder_Aplicaciones_y_posibilidades_en_geometria

Casas, L., & 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.

Casas, L., Carvalho, J., González, M., y Luengo, R. (2015). Concepciones y creencias de los profesores en formación sobre las matemáticas y su enseñanza aprendizaje. Propuesta de nueva metodología cualitativa. *Campo Abierto, 34*(2), 85 - 104.

Clariana, R. B., Wallace, P. E., & Godshalk, V. M. (2009). Deriving and measuring group knowledge structure from essays: The effects of anaphoric reference. E*ducational Technology Research and Development, 57*, 725–737.

Colás, M. (1998). Enfoques en la Metodología Cualitativa: Sus prácticas de investigación. En L. Buendía, Colas, P. y Hernández, F. *Métodos de Investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.

Díaz Martínez, C. (2000). El análisis sociosemántico en la psicología social: una propuesta teórica y una técnica para su aplicación. *Psicothema 12*(3) 451-457

Gonzalvo, P., Cañas, J.J. & Bajo, M.T. (1994) Structural representations in knowledge acquisition. *Journal of Educational Psychology, 86,* 601-616.

Hassan-Montero, Y.; Guerrero-Bote, V. P. y De-Moya-Anegón, F. (2014) Graphical interface of the SCImago Journal and Country Rank: An interactive approach to accessing bibliometric information. *El profesional de la información, 23*(3), s.p. Disponible en http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2014/may/07.pdf

Jiménez, M., Casas, L. y Luengo, R.(2010). Representación del conocimiento y percepción subjetiva del proceso de aprendizaje profesional: estudio cualitativo en personal de enfermería. F*EM. Revista de la Fundación Educación Médica, 13*(3), 163-170.

Moya-Anegón, F.; Vargas-Quesada, B.; Herrero-Solana, V.; Chinchilla-Rodríguez, Z.; Corera-Álvarez, E.; Muñoz-Fernández, F.J. (2004). A new technique for building maps of large scientific domains based on the cocitation of classes and categories. *Scientometrics, 61*(1), 129-145.

Neri de Souza, Costa & Moreira (2011). Questionamento no Processo de Análise de Dados Qualitativos com apoio do software WebQDA. *EDUSER: Revista de Educação, 3*(1).Disponible en https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5996/1/49.pdf

Osgood, C.E. (1959). T*he representation model and relevant research methods. En I. De Sola Pool (ed.) Trends in Content Analysis.* Urbana, IL: University of Illinois Press.

Osgood, C.E. (2009). Contingency Analysis: Validating Evidence and Process. In Krippendorff, K. & Bock, M.A. (eds.) T*he Content Analysis Reader*. Los Angeles: Sage.

Sarwar, G. S. (2011). S*tructural assessment of knowledge for misconceptions: Effectiveness of structural feedback provided by pathfinder networks in the domain of physics.* Koln, Germany: LAP Lambert Academic Publishing.

Schvaneveldt, R. (1989). *Pathfinder Associative Networks. Studies in Knowledge Organization.* New Jersey, NJ: Ablex.

Verd, J.M. (2005) El uso de la Teoría de Redes Sociales en la representación y análisis de textos. De las redes semánticas a las redes textuales. *Empiria. Revista de metodología de Ciencias Sociales, 10,* 129-150. Disponible en https://core.ac.uk/download/pdf/78523622.pdf

Análise da Transparência Pública em Universidades Federais: Uma Abordagem Qualitativa à Luz da Lei de Acesso à Informação

Domingos Rodrigues [1], Pedro Resende [1] e Dayse Carneiro [1]
1 Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade de Brasília, Brasil. costaerd@gmail.com; pcrj73@gmail.com; daysekoc@hotmail.com.

Resumo. Nas últimas décadas, influenciada pelo desejo de fortalecimento das democracias em todo o mundo, a sociedade civil busca participar da vida pública, exigindo acesso à informação. Nesse contexto, insere-se o Brasil, que desde 2011 estabeleceu a Lei nº 12.527, mais conhecida como Lei de Acesso à Informação (LAI). A proposta deste trabalho consiste em analisar a transparência pública em universidades federais à luz da LAI. Utilizando procedimentos qualitativos por meio de uma triangulação de técnicas de coleta e análise, foram identificadas categorias relacionadas ao fenômeno do acesso à informação pública: a) Sites; b) Serviço de Informação ao Cidadão (SIC); c) Acessibilidade; d) Gestão de documentos; e por fim, e) Solicitação de informação. Dessa forma, buscar-se contribuir, por meio de abordagem qualitativa, com a ampliação de conhecimento relativo à transparência pública em universidades federais brasileiras.

Palavras-chave: Transparência pública; Lei de Acesso à Informação; Universidade Federal; Abordagem Qualitativa.

Analysis of Transparency in Federal Universities: A Qualitative Approach About Access to Information Law

Abstract.
In the last decades, influenced by the desire to strengthen democracies around the world, civil society seeks to participate in public life, demanding access to information. In this context, Brazil is included, which since 2011 has established Law 12.527, better known as the Law on Access to Information (LAI). The purpose of this paper is to analyze public transparency in federal universities in the light of LAI. Using qualitative procedures through a triangulation of collection and analysis techniques, we identified categories related to the phenomenon of access to public information: a) Sites; b) Citizen Information Service; c) Accessibility; d) Document management; and finally, e) Request for information. In this way, we seek to contribute, through a qualitative approach, to the expansion of knowledge regarding public transparency in Brazilian federal universities.
Keywords: Public Transparency; Access to Information Laws; Federal University; Qualitative Approach.

1 Introdução

Nas últimas décadas, influenciada pelo desejo de fortalecimento das democracias em todo o mundo, a sociedade civil busca participar da vida pública, exigindo acesso à informação e prestação de contas por parte dos governos eleitos. Nesse sentido, a transparência pública pode ser entendida como a característica de governos, empresas, organizações e indivíduos de serem abertos à clara divulgação de informações, normas, planos, processos e ações (Piotrowski & Van Ryzin, 2007; Relly & Sabharwal, 2009; Albu & Flyverbom, 2019).
Nesse contexto, insere-se o Brasil, que em 2011 estabeleceu a Lei nº 12.527, mais conhecida como Lei de Acesso à Informação (LAI), a qual busca estabelecer uma cultura organizacional de transparência das instituições públicas e um novo marco regulatório sobre o acesso às informações públicas, ou seja, efetivar um paradigma onde o foco do Estado seja a transparência dos atos públicos. Essa nova obrigação das entidades governamentais brasileiras cria uma mola impulsora no sentido de uma mudança paradigmática na busca da transparência pública. No entanto, levará algum tempo até a transformação do estado de opacidade para um estado de livre acesso às informações

públicas, bem como exigir-se-á da sociedade e das entidades de controle frequente monitoramento e avaliação da adoção e melhorias das práticas previstas na LAI.
Contudo, transcorridos aproximadamente oito anos de obrigação de adoção dos ditames da LAI, raros foram os estudos que se preocuparam em estudar criticamente o nível de transparência em que se encontram as instituições públicas brasileiras, em especial das universidades federais, as quais são organizações públicas da Administração Pública Federal Direta, consideradas as maiores produtoras de inovação e conhecimento (Albu & Flyverbom, 2019).
Em consonância com a necessidade de compreensão da transparência pública, especialmente no contexto do setor público de educação, tornam-se relevantes, diante da imprescindibilidade do acesso às informações públicas como requisito importante para a luta contra a corrupção, o aperfeiçoamento da gestão pública, o controle social e a participação popular (Schnackenberg & Tomlinson, 2016). Diante da relevância do presente estudo, elaborou-se a seguinte pergunta de pesquisa: quais categorias qualificam a transparência da informação pública em universidades federais brasileiras?
Para tal, faz-se necessário analisar os efeitos da LAI na transparência pública a partir da percepção dos *stakeholders* diretamente envolvidos. Portanto, a proposta deste trabalho consiste em analisar a transparência pública em universidades federais à luz da LAI. Por conseguinte, e com base nessa proposta, o presente trabalho está constituído de seções que tratam dos pressupostos teóricos sobre Transparência Pública e Lei de Acesso à Informação. Em seguida, apresentam-se o método utilizado e a análise dos dados obtidos. Ao final, seguem apresentados os resultados da pesquisa, as considerações finais e uma proposta de agenda futura de pesquisa.

2 Referencial Teórico

2.1 Transparência Pública

Bobbio (2000) afirma que uma das razões da superioridade da democracia diante dos estados absolutos, que defendiam com argumentos históricos e políticos a necessidade de se fazer com que as grandes decisões políticas fossem tomadas nos gabinetes secretos, longe dos olhares indiscretos do público, funda-se sobre a convicção de que o governo democrático poderia finalmente dar vida à transparência do poder, ao "poder sem máscara". Para Jardim (1999), a transparência no Brasil é um tema que permanece praticamente ignorado do ponto de vista teórico, apesar de presente na agenda de democratização do país após a Constituição de 1988.
Nessa perspectiva, Batista (2010) define que os problemas relacionados à transparência e ao acesso à informação pública estão relacionados a três dimensões: a dimensão física, que fala sobre a dificuldade em se acessar fisicamente o documento público; a dimensão intelectual, que estabelece que a transparência pressupõe compreensão, viabilizando o acesso intelectual com possibilidade de apropriação simbólica; e a dimensão comunicacional, que define que há dificuldade em se tomar conhecimento da informação pública devido à ineficácia do fluxo comunicacional entre o Estado e a sociedade e, também, pelo fluxo informacional, marcado pelo excesso de informação.
Segundo o Instituto Federal de Acesso à Informação Pública do México (2008), a transparência pode ser definida por três elementos: abertura da informação por parte do governo, comunicação ou conhecimento por parte dos cidadãos e prestação de contas ou justificação, aos cidadãos, das decisões adotadas pelo governo. Já Habermas (1984) estabelece que a liberdade de informação depende da realização de um processo permanente de tradução das informações oriundas do Estado para termos legíveis ao “homem comum”. É baseado nessa informação que Bobbio (2000) afirma que a comunicação do Estado tem sido insuficiente à concretização do governo democrático.
O Fundo Monetário Internacional – FMI, em 2007, publicou o Manual de Transparência Fiscal, que

dispõe sobre os princípios e as práticas para a disponibilidade de informação pública na área fiscal, de forma a facilitar a análise das políticas e promover a prestação de contas. De acordo com esse manual, a transparência fiscal beneficia: a) os cidadãos, ao fornecer-lhes as informações de que necessitam para responsabilizar o governo por suas decisões políticas; b) os governos, que terão acesso facilitado aos mercados internacionais de capitais; c) a sociedade civil, que poderá exercer uma vigilância mais intensa sobre o Estado; d) os mercados internacionais, ao incentivar os governos à adoção de políticas econômicas corretas e consolidar a estabilidade financeira.

Contudo, a LAI é precedida de um conjunto de normas com o objetivo de fortalecer o Estado no controle, na autogestão e no combate à corrupção. Porém, a temática de leis de acesso à informação não é um caso isolado do Brasil e também não é algo recente. Rodrigues (2013) define que o ano de 1970 pode ser considerado um marco no debate e na implementação de leis de acesso à informações públicas no mundo. Ao mesmo tempo em que os Estados foram elaborando as suas leis de preservação do direito à transparência, as instituições públicas e privadas, em vários países, foram também incluídas em modelos de excelência na administração, práticas e requisitos de gestão da informação. Tem-se como exemplo, no Brasil, o Modelo de Excelência em Gestão Pública, em seu item Dimensão Informação e Conhecimento. Esse movimento de mudança de paradigma da Administração Pública é conhecido como Nova Administração Pública, ou *New Public Management* (*NPM*). É nesse contexto que Kissler e Heidemann (2006) esclarecem que a responsabilidade, a transparência e a legalidade do setor público são elementos estruturais da gestão dessa nova configuração de Estado.

A Nova Administração Pública surge num cenário de mudanças ocasionadas pelas dificuldades encontradas devido ao emprego do estado de bem-estar social *(welfare state),* conjugado com um tipo weberiano de burocracia, constituída principalmente por uma administração pública caracterizada por uma estrutura de comando hierarquizada, com um corpo de profissionais bem selecionados e treinados. Nessa perspectiva, Bresser-Pereira (2008) informa que foram as “tentativas de tornar a organização do Estado mais flexível e, por essa razão, mais eficaz na promoção do desenvolvimento econômico”, que proporcionaram o surgimento da NPM, ou, para o autor, a “nova gestão ou nova gerência pública”.

E, nesse contexto, os cidadãos passam a ser percebidos e tratados como clientes, as instituições públicas passam a utilizar métodos empresariais de gestão e os empregados públicos passam a ser avaliados por critérios de desempenho e perdem um pouco da estabilidade no emprego. Para Bresser-Pereira (2008), os primeiros países a utilizarem essa nova forma de gerenciamento da administração pública foram Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia. No Brasil, a NPM, de acordo com Abrucio (2010), inicia com o fim do período militar. Para ele, a crise do regime autoritário e, sobretudo, a derrocada do modelo nacional-desenvolvimentista foram os fatores fundamentais que contribuíram para a adoção de novas práticas de administração no Estado brasileiro, sendo a principal mudança nesse período a promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu, além de outras, três mudanças fundamentais: a democratização do Estado; a descentralização administrativa, política e financeira; e a reforma do serviço civil por meio da profissionalização da burocracia. Para Rodrigues (2013), é nesse período também que a temática da transparência pública surge no Brasil.

A influência da corrente da NPM no Brasil delineou traços significativos na experiência de reforma do Estado, sendo que uma das dificuldades na implementação dessa reforma foi ocasionada pelo temor de parlamentares pela implantação de um modelo administrativo mais transparente e voltado ao desempenho, segundo Abrucio (2010). Foi nessa busca de continuidade e consolidação das reformas gerenciais que, em 2011, foi promulgada no Brasil a Lei nº 12.527, Lei de Acesso à Informação, que pressupõe que a transparência pública é um dos pontos fundamentais para o fortalecimento da flexibilidade na gestão do Estado, responsabilização dos agentes públicos e incentivo da participação popular na gestão da coisa pública.

2.2 Lei de Acesso à Informação

A Lei de Acesso à Informação é uma política pública adotada pelo Estado para estabelecer um marco regulatório que propulsione as instituições públicas no sentido da transparência da informação pública. Conforme os tipos de políticas públicas, na dimensão do conteúdo, esclarecida por Secchi (2012), a LAI pode ser caracterizada pela tipologia de Lowi, por estabelecer padrões de comportamento, serviço ou produto para atores públicos e privados, sendo, assim, uma Política Regulatória. Dias e Matos (2012) estabelecem que uma política regulatória envolve discriminação no atendimento das demandas de grupos distinguindo beneficiados e prejudicados por essas políticas, estabelecendo controle, regulamento e padrões de comportamentos de certas atividades políticas.
Para melhor entendimento das categorias emergidas desse estudo, faz-se necessário ressaltar alguns artigos da Lei 12.527 de 2011. Assim, no artigo 3º, o legislador deixa claro que a regra é o acesso. Já no artigo 8º, define-se a obrigação do Estado em promover a transparência ativa. O artigo 9º cria o Serviço de Informação ao Cidadão – SIC. E, por fim, o artigo 10º afirma que é lícito a qualquer pessoa o ato de solicitar informação sem a necessidade de justificativa.

3 Método

A pesquisa utilizou abordagem mista, contemplando análise documental e procedimentos de coleta e análise de dados qualitativa e quantitativa. Este artigo tem seu foco nos procedimentos qualitativos da pesquisa, por meio de uma triangulação de técnicas de coleta e análise, com o objetivo de proporcionar complementariedade que oportunize contribuir com a ampliação de conhecimento relativo à transparência pública, face aos raros estudos empíricos encontrados na literatura, em especial na área da educação (Merriam & Grenier, 2019).

3.1 Procedimentos de Coleta de Dados

Além da análise documental da própria Lei de Acesso à Informação, para coleta dos dados primários, foi desenvolvido um roteiro com perguntas aplicadas a 16 pessoas divididas em dois grupos focais compostos pelos seguintes perfis: servidores, alunos, pesquisadores e gestores de universidades federais, gestores e analistas que monitoram, analisam e/ou participam da gestão de indicadores e dados referentes à transparência passiva e ativa da informação governamental no Executivo Federal. As coletas foram realizadas entre maio e junho de 2016 e o respectivo conteúdo foi gravado.
O grupo focal foi uma escolha estratégica para a coleta por representar uma interação que promove uma ampla problematização sobre um tema ou foco específico para se obter os dados necessários à pesquisa (BACKES et al, 2011), além de se desenvolver a partir de uma perspectiva dialética, crítica e criativa (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002).
O objetivo dessa coleta foi avaliar a percepção de *stakeholders* sobre transparência das informações governamentais em universidades federais brasileiras. O grupo focal 1 foi centrado nas questões concernentes à transparência passiva das informações das universidades, enquanto o grupo 2, na transparência ativa. Os grupos tiveram a participação de sete e nove especialistas em transparência pública, seus meios e formatos, respectivamente.

3.2 Procedimentos de Análise de Dados

Inicialmente, para facilitar a compreensão e absorção do conteúdo dos grupos focais, foram realizadas as transcrições das gravações, com auxílio da ferramenta *Express Scribe Transcription Software Pro*. Em seguida, foi realizada a leitura flutuante do conteúdo, o que, para Bardin (2011),

enquadra-se na fase de pré-análise, quando ocorre o processo de operacionalização e sistematização das ideias iniciais.
Durante os procedimentos de análise, foi elaborada uma análise categorial, onde foram definidas cinco categorias que descrevem, de maneira objetiva, o constructo base deste estudo: a transparência da informação pública em universidades federais. Busca-se, com tal análise, assim como descreve Bardin (2011), a satisfação daqueles que se preocupam em "introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente". As categorias estabelecidas, apresentadas nos resultados, visam agrupar e facilitar o entendimento sobre as percepções dos membros dos grupos focais.

4 Análise de Dados

A análise dos dados oriundos do grupo focal baseou-se na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que sugere uma pré-análise por meio de uma leitura flutuante, momento em que podem surgir intuições que convêm ser transformadas em hipóteses. Assim, nessa fase de pré-análise, além do período de intuições, ocorre também o processo de operacionalização e sistematização das ideias iniciais. Deve-se, nesse aspecto, estabelecer um programa que, embora flexível/aberto no decorrer da análise, deve ser claro, objetivo e assertivo.
Ao fim da pré-análise, foi elaborada uma análise categorial, onde foram definidas cinco categorias que qualificam objetivamente a transparência da informação pública em universidades federais brasileiras. Busca-se, com tal análise, o tratamento e interpretação dos resultados obtidos, os quais foram trabalhados de forma a serem categorizados, significativos e válidos para identificar as categorias presentes para análise do constructo transparência pública sob a ótica da LAI.
As categorias estabelecidas visam agrupar e facilitar o entendimento sobre as percepções dos membros dos grupos focais, a saber: a) Sites; b) Serviço de Informação ao Cidadão (SIC); c) Acessibilidade; d) Gestão de documentos; e por fim, e) Solicitação de informação.
Durante a análise, para a não identificação dos participantes dos grupos focais, foi adotada a denominação de P1 a P16 para individualizar as respostas dos trechos evidenciados. A Tabela 1 apresenta os principais resultados sistematizados da análise de dados dos grupos focais, evidenciados pelas seguintes colunas: categorias pré-definidas que representam a LAI; aspecto legal analisado; pergunta realizada no grupo focal; verbalização do(s) participante(s); e, ao final, descrição do(s) aspecto(s) analisado(s) na LAI.

Tabela 1 – Resultados da análise de conteúdo referente à transparência pública em universidades federais à luz da LAI, segundo especialistas.

Categoria	Pontos da LAI analisados	Pergunta do Grupo focal	Resposta	Descrição do ponto da LAI analisado
Sites	Art. 8º, §1º, VI	Como vocês percebem a transparência ativa nas universidades federais?	✓ P9 – "Quando se trata de transparência ativa em universidades, eu, como pesquisadora, tive muitas dificuldades em encontrar as informações que eu necessitava. Mesmo trabalhando com isso, eu tive gigantescas dificuldades por não conseguir localizar informações que sabemos que é obrigatória a sua divulgação nos sites das universidades, informações sobre execuções orçamentárias das universidades".	Dificuldades de encontrar as informações existentes nos sites;
SIC	Art. 9º, I; Art. 40	Qual é o conceito de transparência passiva?	✓ P3 – "A gente tem que ter alguns cuidados, porque muita gente utiliza desse para demandar informação, para fazer um elogio e uma denúncia. Eu acho que é importante deixar a população muita clara quanto a isso: o que é informação, o que é denúncia, o que é elogio". ✓ P4 – "Eu vejo que um dos grandes problemas da Lei de Acesso à Informação e da confusão do que seja ouvidoria, do que seja SIC, do que seja transparência ativa, da implementação propriamente dita dessa Lei, da dificuldade de que se tem".	Confusão entre SIC e Ouvidoria; Divulgação da LAI e do SIC; Definição da autoridade do artigo 40;
Acessibilidade	Art. 3º, I	Vocês consideram que atender a LAI é suficiente para uma instituição ser considerada transparente?	✓ P3 – "A Lei, ela foi feita para o cidadão, não foi feita pensando no órgão, para órgão se tornar mais transparente. Foi para garantir informação ao cidadão. Então, não é que atendendo a Lei que vai se tornar transparente, não". ✓ P12 – "Eu acho que quando você está fazendo uma avaliação de transparência ativa, você tem que pensar: essas informações estão no site, elas estão fáceis e acessíveis, ela tem acessibilidade, possui o formato de dados abertos, aquela informação tá em PDF ou tá bruta? A pessoa pode fazer um cruzamento. Todos são itens importantes a se	Verificar as questões de acessibilidade dos dados abertos nos sites;

verificar na transparência ativa".

Categoria	Pontos da LAI analisados	Pergunta do Grupo focal	Resposta	Descrição do ponto da LAI analisado
Solicitação da informação	Art. 10	As universidades estão atendendo a LAI?	✓ P1 – "É...a universidade é um mundo. Eu acho que a universidade é muito mais complexa que um Ministério, muito mais difícil atender aos pedidos de informação; tantos departamentos. Então, realmente é um local de difícil administração e isso se reflete, eu acho, no atendimento à LAI, porque tem uma dificuldade de comunicação mesmo. Às vezes até fica no local diferente, prédio diferente. Por exemplo, vai ter aula, a sala que não tinha computador; esse é um problema de administração, talvez até de vontade política, ou as duas coisas juntas, que prejudicam o atendimento da LAI nas universidades". ✓ P2 – "Provavelmente como reflexo seria de entregar informações de pesquisadores da universidade, professores que mexem bancos de dados, porém eles muitas vezes se sentem detentores daquelas informações, então parte da cultura na universidade, eles não entendem que eles estão lá com o dinheiro público, que aquela pesquisa ou resultado, é de direito público".	A presença da cultura de segredo; Desconhecimento da LAI dentro das instituições;

Fonte: Elaborada pelos autores

A partir da análise de conteúdo proveniente dos dois grupos focais, bem como da análise documental, observa-se que todas as categorias pré-definidas – Sites, SIC, Acessibilidade, Gestão de Documentos e Solicitação da informação – mostraram-se presentes nos discursos dos entrevistados Outrossim, a presente pesquisa ratifica que essas categorias estão em consonância com aspectos legais da LAI e a necessidade de acesso à informação pública para proporcionar transparência dos atos do governo, onde prevaleça a cultura desse acesso em detrimento da cultura de opacidade do Estado.

5 Considerações Finais

O objetivo do presente estudo foi analisar a transparência pública a partir da percepção dos *stakeholders* diretamente envolvidos em universidades federais brasileiras, à luz da LAI. Utilizando-se de técnicas qualitativas, a pesquisa passou pelas etapas de análise documental; execução de dois grupos focais; análise de conteúdo; e, por fim, elaboração de cinco categorias que qualificam a transparência da informação pública em universidades federais brasileiras, a saber: a) Sites; b) Serviço de Informação ao Cidadão (SIC); c) Acessibilidade; d) Gestão de documentos; e, por fim, e) Solicitação de informação.

As cinco categorias estabelecidas ajudam agrupar e facilitar o entendimento sobre as percepções dos envolvidos nas questões de transparência da informação pública em universidades federais. Contudo, o estudo apresenta alguns pontos limitantes que devem ser observados. Um deles é que há poucas pesquisas sobre transparência da informação pública, baseadas na LAI, com o objetivo de elaborar categorias que definam esse fenômeno, o que apresenta dificuldades de se estabelecerem comparativos e paralelos.

Com base na pesquisa realizada, é possível sugerir agenda futura de pesquisa por meio de trabalhos subsequentes, os quais podem utilizar as categorias para aprimorar e estudar transparência pública em universidades federais brasileiras, bem como, transpor para outras instituições que estão sob o manto da LAI.

Por fim, outra sugestão de agenda futura de pesquisa pode concentrar-se em realizar testes subsequentes para a verificação de adequação das categorias com o *lócus* pesquisado, bem como aprofundar e dar sequência ao estudo sobre o entendimento dos fatores e dos impactos que permeiam a temática de transparência da informação pública em universidades**.**

Referências

Abrucio, F. L. (2010). Desafios contemporâneos para a reforma da administração pública brasileira. In: PETERS, B. G.; PIERRE, J. (Orgs.). Administração Pública: Coletânea. Título Original: *The handbook of public administration*. Tradutor: Sônia Midori Yamamoto e Miriam Oliveira. São Paulo: UNESP/ENAP.

Albu, O. B., & Flyverbom, M. (2019). Organizational transparency: Conceptualizations, conditions, and consequences. *Business & Society*, *58*(2), 268-297.

Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo*. Edições 70, Lisboa.

Batista, C. (2010). *As dimensões da informação pública: transparência, acesso e comunicação*. Campinas: Tansinformação, 22(3):225-231, set./dez.

Brasil. Lei n.12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso

XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 18 de novembro de 2011.

Bobbio, N. (2000). *O futuro da democracia*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Dias, R. e Matos, F. (2012). *Políticas Públicas: princípios, propósitos e processos*. São Paulo: Atlas.

Fundo Monetário Iinternacional. Manual de transparência fiscal. FMI, 2007. Disponível em:https://www.imf.org/external/np/fad/trans/por/manualp.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2009.

Habermas, J. (1984). *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Jardim, J. M. (2004). A construção do e-gov no Brasil: configurações político institucionais. In: *Encontro Nacional de Ciência da Informação*, 5., 2004, Salvador. Anais eletrônicos. Salvador: UFBA. Disponível em: <http://www.cinform. ufba.br/v_anais/artigos/josemariajardim.html>. Acesso em: 15 dez. 2009.

Jardim, J. M. (2008). A face oculta do Leviatã: gestão da informação e transparência administrativa. *Revista do Serviço Público*, v.59, n.1, p.81-92.

Kissler, L.; Heidemann, F. G. (2006). Governança Pública: novo modelo regulatório para as relações entre Estado, Mercado e Sociedade? *Revista Brasileira de Administração Pública*, Rio de Janeiro/RJ, v. 40, n. 3/2006, p. 479-499.

Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass.

Pereira, L. C. B. (2008). O modelo estrutural de gerência pública. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro: FGV, 2008. 42(2): 391-410, Mar./abr.

Piotrowski, S. J., & Van Ryzin, G. G. (2007). Citizen attitudes toward transparency in local government. *The American Review of Public Administration*, *37*(3), 306-323.

Relly, J. E., & Sabharwal, M. (2009). *Perceptions of transparency of government policymaking: A cross-national study.* Government Information Quarterly, 26(1), 148-157.

Secchi L. (2012). *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cenagage Learning.

Schnackenberg, A. K., & Tomlinson, E. C. (2016). Organizational transparency: A new perspective on managing trust in organization-stakeholder relationships. *Journal of Management*, *42*(7), 1784-1810.

Construção de um trabalho pedagógico para o ensino de sociologia escolar no período noturno da escola básica brasileira.

Paulo Pires de Queiroz[1]

[1] Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento da Universidade Federal Fluminense – UFF; Programa de Pós-Graduação Ciência, Tecnologia e Inclusão – PGCTIn/UFF; Programa de Pós-Graduação Ensino de Biociências e Saúde – PGEBS/FIOCRUZ, Brasil. ppqueiroz@id.uff.br

Resumo. Esta reflexão tem como objetivo problematizar algumas questões de educação dos alunos que se matriculam nos cursos noturnos das periferias urbanas: falta de motivação, evasão escolar, desinteresse e o alto índice de fracasso escolar. Realizou-se um trabalho de sensibilização dos colegas professores que participaram da pesquisa. Quando todos estavam predispostos a assumir uma nova postura como educadores, diante do desafio que representa o aluno trabalhador da escola básica que cedo ingressa ou procura ingressar no mercado de trabalho para contribuir na renda familiar e que, ao mesmo tempo, precisa frequentar a escola noturna, resolveu-se partir para uma ação conjunta que resultou nesta proposta de estudo que aqui está sendo apresentada e socializada.

Palavras-chave: Trabalho Pedagógico; Ensino; Sociologia Escolar; Aluno Trabalhador; Escola Básica.

Construction of a pedagogical work for the teaching of school sociology in the night time of the Brazilian basic school.

Abstract. This reflection aims to problematize some issues of the education of students enrolled in night classes in the urban peripheries: lack of motivation, school dropout, disinterest and the high rate of school failure. A work was develop in order to raise awareness among the teachers who participated in the research. When all were predisposed to take a new position as educators, faced to the challenge that represents the working student of the elementary school who enters or seeks to enter the labor market for contribute to family income and, at the same time, attend night school, we have decided to start a joint action which resulted in the study proposal that is being presented and socialized here.

Keywords: Pedagogical work; Teaching; School Sociology; Student Worker; Basic school.

1 Introdução

Num período de licença sabática para estudos, desenvolvemos um trabalho com um grupo de professores de Sociologia de uma escola básica estadual, na periferia do Município de Vitória, no Estado do Espírito Santo – Brasil. Nesta proposta de estudo, buscamos encontrar uma alternativa para solucionar os problemas de educação dos alunos que se matriculavam nos cursos noturnos das periferias urbanas. Fizemos um trabalho de sensibilização com os professores de Sociologia que atuavam no turno noturno dessa escola que participou da pesquisa e resolvemos partir para uma ação conjunta de intervenção, no sentido de buscar compreender a falta de motivação, o alto índice de evasão escolar, o grande desinteresse e o alto percentual de fracasso escolar dos alunos envolvidos nesta proposta de trabalho.

Assim, o grupo de professores de Sociologia tomou consciência de que a única maneira de responder a esse desafio era uma ação conjunta, utilizando criativamente os recursos materiais, humanos e físicos de que dispúnhamos atendendo aos princípios da elasticidade, flexibilidade e atualização tanto trabalhado na legislação brasileira, minimizando, assim, o hiato que normalmente se cria entre

os que planejam o trabalho e aqueles que o executam. Planejamos a mudança, cujo enfoque principal seria a maneira de se encarar a escola e de trabalhar com o aluno, buscando a sintonia entre sentir, pensar e agir, ou seja, diminuir a distância entre a teoria e a prática, evitando o comodismo que impede a reflexão, a análise e a discussão de propostas já prontas, que aceitamos como pontos de referência e nunca como modelos a serem cumpridos às cegas.

2 Metodologia da Pesquisa

O trabalho de pesquisa não é de natureza mecânica, mas requer imaginação criadora e iniciativa individual. Entretanto, a pesquisa não é uma atividade feita ao acaso, porque todo o trabalho criativo pede o emprego de procedimentos e disciplinas determinadas.
Embora enfatizando o valor da criatividade, convém lembrar que esta pesquisa não é fruto apenas de espontaneidade e intuição do indivíduo, mas uma submissão tanto aos procedimentos do método como aos recursos da técnica.
Examinando mais atentamente, o método do nosso estudo em questão não é outra coisa do que a elaboração, consciente e organizada, dos diversos procedimentos que nos orientam para realizar o ato reflexivo, isto é, a operação discursiva de nossa mente sobre a construção de um trabalho pedagógico, voltado para o ensino de Sociologia escolar no período noturno da escola básica brasileira.

2.1 Conhecendo a escola

O nosso ponto de partida foi a análise dos dados diagnosticados em relação:

a) Ao aluno

1. *Caracteristicas da clientela*
- Faixa etária de 16 a 45 anos;
- Não se alimentam regularmente;
- Em geral pertencem a uma família numerosa, residindo em precárias condições de habitação;
- Frequentemente dormem nas últimas aulas;
- Trabalham durante o dia em atividades não qualificadas;
- Não tem a visão de conjunto do conhecimento.

2. *Comportamento na escola*
- Formam pequenos grupos por interesse, mas geralmente discutem e brigam entre si e entre grupos;
- Agridem professores com palavras ofensivas, na sala;
- Agridem os demais elementos da escola fora da classe;
- Depredam o prédio e o material escolar;
- Apresentam total desinteresse pelas aulas;
- Cooperam e se interessam pelas atividades em que participam com os professores;
- Falta de perspectiva escola / vida.

b) Ao professor

1. Falta de consciência do seu papel como profissional do serviço público, cuja função

é a de responder, por delegação, às expectativas desse público no tempo e no espaço;
2. Despreparo psicopedagógico;
3. Trabalha em várias escolas, dando grande número de aulas;
4. Falta de tempo para planejar e discutir seu trabalho com os colegas;
5. Falta de visão conjunta do conhecimento;
6. Dificuldade em se agrupar com os colegas de área afins e de mesma área para garantir A organização, coerência e unidade do currículo;
7. Não avalia o aluno fundamentado em critérios, normas, e potencial, pois a avaliação se encontra centrada no professor. Desconhece a importância dos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores como dados relevantes na elaboração do seu plano de trabalho;
8. Exerce liderança autocrática e conduz a transmissão do conhecimento em situações de aprendizagem, baseado, quase que exclusivamente, nos principios da disciplina mental;
9. Agride o aluno com palavras ofensivas;
10. Má utilização do livro didático como único instrumento para o desenvolvimento de sua proposta de trabalho;
11. As aulas se restringem quase que exclusivamente a exposições, sem a preocupação com o questionamento, ferindo o processo de comunicação.

c) À metodologia de trabalho

1. Defasagem entre os métodos de ensino e as propostas de trabalho;
2. Dificuldade ao ordenar o currículo no sentido horizontal (relacionamento entre as matérias) e no sentido vertical (sequência de cada matéria na classe ou nas séries);
3. Desconhecimento da psicologia do desenvolvimento para determinar a sistematização ou não da matéria (atividade, área de estudo ou disciplina).

d) À administração

1. Não racionalização dos recursos humanos, materiais e físicos da escola;
2. Não consciência da importância de se estabelecer uma linha político-filosófica na escola, provocando choque de valores ao conceituar educação, professor, aluno, ensino, aprendizagem, motivação, liberdade, autoridade, disciplina, responsabilidade e outros.

2.2 A proposta da pesquisa

A partir dessa análise, que efetivamente serviu como referencial para a mudança de nossa ação, conseguimos fundamentar o nosso trabalho como uma proposta de dinamização do Ensino Médio, nas suas três séries, no periodo noturno de atividades escolares.

O suporte dessa proposta de investigação é um conjunto de princípios por nós adotado, onde os sujeitos participantes do processo educativo buscam a mesma diretriz filosófica e política, respeitando o aluno como pessoa num esforço para que experimente o sentimento de liberdade e não de opressão. Concebemos o processo de educação como processo de libertação (QUEIROZ, P. P. & NEVES, F. H., 2018). Cada ato inserido no processo educativo é um ato libertador. O professor deve estar preocupado em oferecer aos alunos elementos de uma educação libertadora.

Este trabalho deve ter como princípio a liberdade, ou melhor, a educação para a liberdade, a autoridade e a saúde mental. Educar com e para a liberdade é proporcionar condições, criar um clima permissivo onde o eu do aluno possa se expressar e se libertar, gradativamente, de suas prisões e condicionamentos, treinando suas capacidades de reflexão, opção e autonomia, até atingir

escolhas cada vez mais maduras. Não se trata de deixar o aluno solto aos seus próprios caprichos, mas orientar as suas escolhas.

O treinamento da liberdade ocorre num processo interior que precisa ser favorecido por um determinado tipo de autoridade e um determinado ambiente. O princípio da autoridade é fundamental para que haja liberdade. Pretende-se criar condições para o exercício efetivo da autoridade, entendida aqui como sinônimo de orientação.

O princípio da saúde mental está ligado ao ajustamento do aluno. É necessário considerar que as perturbações emocionais impedem a realização de objetivos escolares. Logo, é preocupação constante da escola a prevenção de perturbações mentais através de uma compreensão dos princípios de ajustamento. O professor deve estar atento para o fato de que a higiene mental não é um conjunto de processos especializados ou patológicos, mas parte do processo de ensino. A higiene mental representa uma atitude e um ponto de vista que deve influir em tudo o que o professor faz: em seu método de fazer perguntas, em sua maneira de aceitar respostas; na orientação das atividades da classe e nas medidas que toma para disciplinar o aluno; na sua atitude com relação ao aluno; enfim, é o clima propício à aprendizagem.

A disciplina é um aspecto necessário do crescimento e, como tal, faz parte integrante da saúde mental. Quando vista de forma produtiva, ela incorpora os princípios da higiene mental e pode ser uma forma importante para a saúde mental do aluno. Manter a disciplina é evitar choques (que não são sinônimos de conflitos) entre alunos e professores, fazendo os primeiros se sentirem tão responsáveis quanto possível pelo seu próprio comportamento, fornecendo experiências de aprendizagem altamente motivadas.

O professor deve estar preparado para orientar o aluno. O professor orientador sabe que suas propostas de orientação podem e devem ser discutidas. Ao orientar, o professor o faz segundo seus critérios de julgamento de valores culturais. O aluno está passando por outra fase de desenvolvimento e com padrões culturais, emocionais e familiares, nem sempre semelhantes aos do professor. Por isso, este deve dar liberdade ao educando de fazer suas escolhas, mesmo que estas não sejam as indicadas por ele. Deve compreender que o aluno tem o direito de experimentar algo novo e diferente. Isso não significa que o professor deva omitir-se da discussão de tais propostas, mostrando os aspectos que representam avanço ou retrocesso. Assim, a higiene mental na sala de aula só adquire sentido quando está intimamente ligada à postura do professor.

A maior contribuição que o professor pode oferecer são as experiências significativas e oportunidades para o aluno satisfazer suas necessidades , assim como criar uma atmosfera de aceitação para todos os sujeitos que estão envolvidos no processo educativo (TARDIF, M. & LESSARD, C.,2009 ; TARDIF, M. , 2010).

Entretanto, o nosso maior problema era a maneira como operacionalizar essa proposta. E, como todos os sujeitos do grupo, envolvidos na pesquisa, verificaram a necessidade de se prepararem, pois havia defasagem entre o ideal de mudar e as condições técnico-pedagógicas de cada um, foi assumido o compromisso de prosseguirmos os estudos e preparativos necessários à execução da proposta de trabalho, nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro, antes de iniciarmos o ano letivo com os alunos. Isso foi fundamental, pois a nova proposta exigia uma mudança de atitudes, de valores, ou melhor, uma nova postura diante da educação e não somente uma alteração na estrutura e funcionamento do período noturno, visto que isso é uma consequência natural do trabalho.

2.3 As fases da preparação dos sujeitos envolvidos na pesquisa

Dessa forma, os estudos relevantes à execução da proposta foram divididos em três fases:

1ª fase – Dezembro de 2017

Nessa fase foi utilizada uma coletânea de textos (legais, filosóficos, psicológicos, sociológicos, antropológicos etc.) que serviram como referencial para:

1. refletir sobre o momento histórico que estamos vivendo;
2. analisar algumas diretrizes, orientações curriculares e legislações nesse contexto, sua ideologia e efetividade;
3. traçar os princípios norteadores do nosso trabalho, a partir dos seguintes conceitos:
   Educação – processo de libertação;
   Autoridade – orientação e motivação;
   Saúde Mental – Clima propício para que haja aprendizagem;
   Disciplina – ligada à liberdade e responsabilidade; auto-educação;
   Liberdade – busca de autonomia; é ser e fazer;
   Aluno – ser humano numa determinada fase de seu desenvolvimento; agente do processo;
   Partiicipação – garantia de três direitos: estar informado; poder optar; decidir.

2ª fase – Janeiro de 2018

Como a defasagem do grupo era muito significativa e o tempo de que dispúnhamos era curto, antes de executarmos essa nova dinâmica de trabalho decidimos que, durante as férias de Janeiro, era necessário fazermos um estudo individual, pré-requisito para dar continuidade ao preparo dessa ação conjunta em Fevereiro de 2018.
Esse estudo constou de temas como: Currículo, Didática, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, Teoria de Bruner, Propostas Curriculares, Avaliação, Fracasso Escolar, Recuperação, Conselho de Classe etc.

3ª fase – Fevereiro de 2018

O inicio deu-se a 01 de Fevereiro de 2018.
A partir dos estudos realizados nas fases anteriores, houve reflexão, análise e discussão:
- dos objetivos da educação nacional;
- dos objetivos do Ensino Médio;
- dos objetivos do Processo Educativo;
- dos objetivos da disciplina de Sociologia e demais disciplinas do Ensino Médio;
- das propostas curriculares:
  a) buscando a coerência entre seus atributos e os princípios da legislação, principalmente os da descentralização e os da diversificação;
  b) Relacionando os fundamentos filoosóficos e as generalizações das ciências sociais e da pedagogia com a organização do currículo e com as necessidades da educação atual;
  c) Relacionando e buscando a unidade e a coerência entre todas as propostas curriculares e entre cada uma delas separadamente, para operacionalizá-las de forma adequada.

Após o estudo das propostas e dos dados da realidade – cujo conhecimento apreendido não se esgotou com esse levantamento e sim na medida em que, vivendo e participando junto com a comunidade escolar, fomos obtendo respostas da mesma e fazendo os reajustes que se faziam necessários. Elaborou-se, também, o rol do conteúdo (informações) com suas respectivas ideias básicas a serem trabalhadas em cada série do Ensino Médio e sugestão de estratégias para torná-las significativas. Esse rol foi montado sem perder de vista a ordenação do currículo, tanto no

relacionamento entre as disciplinas e na sua sequência, bem como o grau de desenvolvimento psicológico dos alunos e a continuidade e progressividade dos conteúdos curriculares.

2.4 A operacionalização da proposta de trabalho

O trabalho, envolvendo ação direta dos alunos, teve inicio na primeira semana de Março de 2018.
Durante a primeira semana de trabalho, apresentamos a proposta aos alunos, a qual, indo ao encontro de suas expectativas, logo foi aprovada por eles, sendo complementada e enriquecida, tornando-se, portanto, irreversível. A apresentação, feita através de dinâmicas de grupo, enfatizou os porquês da mudança, discutindo os princípios que a norteariam, bem como analisando os nossos direitos e deveres (Regimento Comum das escolas da rede estadual de ensino).
É evidente que, como em todo trabalho que enfatiza o processo, tínhamos consciência de que o resultado só aconteceria a médio e longo prazo e na medida em que soubéssemos dinamizar cada silêncio, cada resposta, cada contribuição dos alunos, e que cada situação inadequada fosse motivo para reflexão e busca de solução em conjunto, não se perdendo de vista as limitações humanas e materiais, e procurando sempre a sintonia dentro do espaço que ocupamos e do tempo atual.
Assim sendo, por se tratar de uma proposta que procura adequar o ensino aos alunos que vivem e sofrem as interferências de um determinado contexto sócio-cultural, não adotamos planos rígidos de ensino, pois nos dispomos a reformulações para atender as necessidades que emergem do processo (Brasil, 1996; Brasil, 2006). Ressalte-se, porém, que tais alterações jamais atingem a parte substantiva da proposta curricular, que é a de trabalhar as habilidades de observação, percepção, ordenação, sequenciação, análise e síntese, criando condições para aquisição e sistematização de conhecimentos. Sabemos que o conteúdo é importante; contudo não é só através dele, desvinculado de uma postura democrática na relação professor-aluno, que se garantirá a democratização do ensino e, consequentemente, a formação de cidadãos conscientes que poderão lutar por uma sociedade mais justa.
Quanto à questão da estrutura e funcionamento do período noturno, que entendemos como decorrência do trabalho e não só a condição para tal, ela poderá, também, sofrer modificações no processo, já que existe em função de diretrizes que fundamentam e norteiam uma prática perdagógica.
O horário da operacionalidade do trabalho de 2ª a 6ª feira, das 19:00 às 22:30horas, e aos sábados no período estabelecido de comum acordo entre alunos e professores atende, na medida do possível, as necessidades dessa proposta de investigação. Como o período é limitado em função da realidade dos alunos, os horários das aulas são previamente organizados de maneira que a permanência do aluno na escola seja realmente aproveitada de forma consequente e produtiva.
Com relação ao "*corpo discente*", dentre os aspectos mais significativos do nosso trabalho e que procuram operacionalizar não só os princípios norteadores da proposta mas os relacionados ao efetivo exercício da cidadania consciente, destacamos:

1. Processo de escolha do representante e suplente de turma – A escolha é feita nos primeiros dias de aula. Na assembléia, previamente marcada para a eleição, os alunos que pretendem candidatar-se apresenta uma proposta de trabalho. Após a apresentação e discussão das propostas, realizam-se as eleições. O professor participa da assembléia como moderador.
2. Assembléia de turma – É o momento em que os alunos se reunem para a discussão e solução de um tema proposto pelo professor ou pelo aluno, ou ainda de um problema que esteja interfirindo na turma. A assembléia poderá ser dirigida por um grupo de alunos ou por um professor, ou então por um grupo de alunos e de professores. As assembléias se realizam sempre que necessárias.

3. Participação nos Conselhos de Classe – Com a participação cada vez mais interessada dos alunos, realizaram-se assembléias, em todas as turmas, para a discussão de uma reivindicação dos alunos: direito à participação nos Conselhos de Classe. A argumentação principal apresentada por eles era a de que, se o grupo (alunos e professores) deve assumir os sucessos e os fracassos, por que não a participação deles nas reuniões do conselho? Após a discussão ficou decidido por unanimidade, que cada turma seria representada por, no mínimo, dois alunos nos Conselhos de Classe.

Com relação ao "*corpo docente*", trabalhamos com professores comprometidos com o trabalho no período noturno e não só com as aulas que lhes foram atribuídas. Assim, todos os professores de Sociologia do turno noturno e mais alguns outros professores de outras disciplinas, num total de onze profissionais, permaneceram na escola todos os dias da semana e durante todo o turno noturno.

A avaliação do trabalho é feita de forma sistemática, em reuniões semanais, como condição para garantir a unidade do grupo e, também, para assegurar a assistência à execução; ou seja, manter a coerência entre o ato de planejar e o de executar. Todos os planos de ensino, os conteúdos a serem trabalhados, as dinâmicas, os instrumentos de avaliação, os objetivos, o cronograma de atividades, os programas extraclasses, são organizados, discutidos e planejados pelo grupo.Dessa forma, na eventual falta de um professor, este é sempre substituído pelo colega que estiver disponível no momento, para evitar que os alunos sejam dispensados.

A formação continuada ocorre no dia-a-dia, na medida em que, avaliando e questionando o nosso trabalho, procuramos aperfeiçoar-nos sempre para podermos responder às necessidades que surgem no processo (ZABALA, A. 2006). A formação ocorre, também, em sessões de estudos programadas pelo grupo.

No tocante "*a direção / coordenação*", quem exerce essa função não é aquele que executa um grande número de tarefas, mas o que desencadeia um processo de trabalho ininterrupto em que todos conhecem sua participação e a aceitam. É uma função integradora e estimuladora da ação pedagógica, devendo assumir na totalidade o processo de mudança.

Com relação à "*preparação do material didático*", como não adotamos livros didáticos, em virtude das especificidades da clientela e do tipo de trabalho que desenvolvemos, todo o material didático é preparado pelo grupo. Procuramos preparar materiais e atividades orientados não só para transmitir o mínimo significativo, como também programar atividades de recuperação paralela.

No que se refere a "*avaliação – recuperação*", o conceito de avaliação para nós deve ser orientador e cooperativo, e os sujeitos são: o aluno, o professor (Conselho de Classe) e o grupo (outros alunos e pais). É um processo sistemático, porque se dá em função de objetivos; contínuo, porque se dá antes, durante e no final de um processo; porque abrange os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores.

Na avaliação, levamos em conta critérios, normas e potencial do aluno. As técnicas de avaliação e os instrumentos de medida são analisados quanto à pertinência, coerência, validade, fidedignidade e precisão, considerando-se os diferentes níveis de aprendizagem: conhecimento, compreensão, aplicação, avaliação, síntese e julgamento de valores.

Enfim, procuramos respeitar a organização do conteúdo curricular tanto no sentido vertical, partindo sempre do nível do aluno e orientando-o para um nível de complexidade cada vez mais avançado, como no horizontal. Há momentos em que conseguimos correlacionar, num mesmo nível, os diferentes campos do conhecimento. Entretanto, isso é ainda um desafio para nós, pois a verdadeira integração do grupo ocorre a nível de postura, fundamentada nos princípios que norteiam o nosso trabalho.

3 Resultados parciais, avaliação e continuidade da proposta de trabalho

Avaliando o trabalho desenvolvido até a presente data, podemos afirmar que os resultados, tanto no nível de postura como de assimilação de conteúdos por parte dos alunos, têm sido muito bons, notadamente porque começamos no ponto em que eles se encontram e damos ênfase às habilidades processuais: aprender a observar, a identificar, a relacionar, a pensar, a se expressar livremente, a argumentar, a criar, a concluir etc; assim, o conteúdo é realmente assimilado, incorporado. Dessa maneira, convivemos atualmente com alunos participantes que questionam, avaliam e apresentam sugestões para melhorar o nível do ensino.

Portanto, na proposta de continuidade é preocupação do grupo caminhar em direção a um currículo dinâmico em que a tônica em todos os componentes curriculares seja a de realmente integrar na prática educativa todas as experiências que os alunos nos trazem e/ou que pretendam desenvolver nos diferentes campos do conhecimento. Ou seja, buscar uma interdisciplinaridade que se caracterize pela intensidade das trocas entre as experiências e os anseios dos alunos e dos professores voltados para a elaboração de um curriculo que abranja todos os aspectos que a educação básica deva abarcar: cidadania consciente, higiene mental, prosseguimento dos estudos, horas de lazer, encaminhamento mais seguro para o mundo do trabalho, defesa da saúde – enfim, a formação do homem completo, integrado no seu tempo e no meio físico e social, e desejoso de contribuir para que a vida na comunidade se torne melhor.

Entendemos, pois, que todos os componentes curriculares são importantes e que a nós, professores, cabe o desafio de selecionar os conteúdos, planejar as dinâmicas, escolher os métodos, programar as atividades para que o aluno tenha, verdadeiramente, a visão do conhecimento como um todo unitário relacional, tornando-se um intelectual crítico capaz de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia.

Como esse tipo de trabalho pressupõe a existência de um grupo com os mesmos princípios e um engajamento pessoal, todo o indivíduo engajado será não só o aprendiz, mas, na medida em que conseguir responder aos desafios que surgem no cotidiano, o redescobridor de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, novos materiais, ou melhor, ele será o agente da transformação, o iniciador/continuador de uma educação verdadeiramente voltada para a construção da escola pública brasileira. Portanto, é urgente que as autoridades e as entidades de classe repensem junto com a comunidade escolar todos os aspectos que dizem respeito à autonomia da escola (vínculo empregatício do professor, formação do administrador etc.).

A autonomia da escola é uma farsa se não tiver como correlato a sua organização democrática interna, no contexto da descentralização e do apoio técnico de todos os órgãos superiores à escola e [por que não?] no contexto da democratização da sociedade.

Nesta perspectiva, uma comunidade escolar crítica e participante, que apresenta uma proposta vivenciada de mudança, fundamentada em princípios norteadores, deveria não só ser objetivo de todo profissional de educação, que atue em qualquer órgão da Secretaria de Educação ou vinculado a ela, mas a condição essencial para o próprio exercício de sua função ou cargo.

Entendemos que o exercício da assessoria, em todos os níveis da Secretaria de Educação, deve ser assumido, necessariamente, como um ato pedagógico; pois todo ato pedagógico supõe uma filosofia que norteie as diversas decisões relativas à política educacional, ao estabelecimento de prioridades dentro de uma verba orçamentária, à estrutura curricular e à interdisciplinaridade, à orientação criteriosa e *in loco* das ações rotineiras e não rotineiras, aos critérios na nomeação de profissionais, à elaboração ou interpretação de documentos legais, ao estabelecimento de metas para que o apoio técnico chegue à unidade escolar e, principalmente, se altere a concepção do poder.

Quando nos referimos aos administradores/assessores, deixamos bem claro, para que nossas intenções não sejam distorcidas, que não nos dirigimos àqueles que sabem estabelecer e respeitar

uma autêntica hierarquia de valores, àqueles que não invertem a ordem meio-fins, àqueles que não nivelam, arbitrariamente, todos os meios e nem reduzem o todo à(s) parte(s). Ao contrário, a nossa posição é de reconhecimento e de incentivo aos representantes de órgãos de apoio técnico da Secretaria da Educação, que lutam desesperadamente, com palavras e ações, junto e com a escola para tomar decisões fundamentadas em critérios previamente discutidos pela comunidade educacional.

Assim, quando se questiona tanto a formação e o desempenho do professor que atua na rede, indagamos se temos o direito de percorrer o caminho inverso: que grau de consciência e de atuação devem apresentar os diversos escalões do pessoal de apoio técnico? Será que todo esse pessoal não deveria possuir, ao lado do domínio de informação necessária ao exercício profissional consciente, a formação compatível com o poder que detém, para que realmente cada um atue, assumindo a responsabilidade dentro do espaço de sua competência, sem perder de vista que tudo deve convergir para uma unidade matriz?

Pensamos que uma atuação administrativa menos personalística – e, portanto, não como reprodutora de ideologia de um grupo, mas voltada para uma vivência educacional cooperativa – seja requisito básico de todos, para que a tentativa, a luta, a constante busca de soluções compátiveis com as especificidades de cada unidade escolar, perseguidas e encontradas pela escola, não esbarrem em atitudes autoritárias. Num esquema de legalismo sem questionamento ou paternalismo desvinculados de uma verdadeira filosofia da educação. Como exemplo, citamos o desinteresse das autoridades competentes em divulgar, acompanhar e avaliar de forma válida e fidedigna essa e outras atividades que existem na rede e que são realizadas e socializadas simplesmente pelo interesse e compromisso de alguns professores.

Para concluir, entendemos que a autonomia da escola só se efetivará quando a autoridade educacional, partindo da unidade escolar, caminhando sem barreiras por todos os órgãos superiores até os mais altos escalões da Secretaria de Educação, estiver apoiada no saber vivido, na ação pedagógica, e não no poder e no conhecimento distanciados do saber que nasce, que cresce e que convive na escola. Essa autonomia só acontecerá quando as divergências pedagógicas puderem ser amplamente discutidas em nível de competência, entendida, prioritariamente, como a práxis educacional e não como competência que se apóia na lei para reforçar o autoritarismo que ainda continua presente significativamente nos vários segmentos da sociedade brasileira.

4 Considerações finais

As reflexões sistematizadas nesse artigo apresentam um caráter inconcluso, uma vez que a pesquisa encontra-se em processo. Acompanhando, com a utilização de observações, entrevistas e discussões em grupo a prática de professores e a continuidade da proposta de trabalho, esperamos consolidar novos saberes sobre os processos identitários e de construção de saberes por professores e alunos em suas práticas no cotiano da escola.

Essa proposta de estudo apresenta um entendimento que aponta para uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da experiência, dos saberes científicos e dos saberes pedagógicos. Considerar a prática social como o ponto de partida e como o ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes para a formação de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

A formação dos sujeitos envolvidos nessa proposta de trabalho na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação continuada, no local de trabalho, em redes de autoformação. Nesse sentido, essa proposta colabora e orienta todas as decisões sobre como os professores devem trabalhar com os seus alunos o processo ensino aprendizagem enquanto mediação para a superação do fracasso escolar.

Utopia? Que bom! Perspectiva de que muitas propostas de mudança como essa nascerão e se encontrarão no caminho da história. Todo processo é irreversível.

Referências

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

Brasil. (2006). Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias*. Conhecimentos de Sociologia. Brasília, 2006. Disponível em < http://www.cienciapolitica.org.br/arquivos/oncs-sociologia.pdf >.

Candau, V. M. (2003). A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis, Vozes. p.56-72.

Moreira. A. F. B. (Org.) (1997). *Currículo: Questões Atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

Queiroz, P. P. & Neves, F. H. (2018). *Ensino de Sociologia: escola, formação de professores e interculturalidade*. Rio de Janeiro: Autografia.

Tardif, M. (2010). *Saberes Docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, M. & Lessard, C. (2009). *O trabalho docente*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Zabala, A. (2006). *A Prática educativa: Como Ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.

Sociologia Escolar, Interculturalidade e Reflexividade Crítica: o museu como espaço de formação profissional docente

Fagner Henrique Guedes Neves[1 2] e Paulo Pires de Queiroz[1 3]

[1] Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Brasil. fagner.neves@ioc.fiocruz.br; ppqueiroz@yahoo.com.br
[2]Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal Fluminense, Brasil. fagnerneves@id.uff.br
[3] Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Brasil. ppqueiroz@yahoo.com.br

Resumo. Esta pesquisa se situa na confluência entre a formação do professor de Sociologia da escola básica, a educação intercultural e o museu como uma instância e linguagem pedagógica. Nesse âmbito, a investigação buscou analisar os possíveis impactos da realização de dinâmicas pedagógicas interculturais que incluem visitações a museus na configuração da identidade profissional de professores da Sociologia escolar e de licenciandos em Ciências Sociais. Respaldada por uma metodologia participativa, organizada em etapas de diagnóstico, intervenção e avaliação, a iniciativa permitiu apontar que o trabalho cotidiano do professor da Sociologia escolar sob os princípios da educação intercultural não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, transformação e mobilização de saberes que lhes são próprios. E o museu consiste num recurso favorável à qualificaçãocrítico-reflexiva e emancipatória do professor nestes termos.
Palavras-chave: Formação de Professores; Interculturalidade; Museu.

School Sociology, Interculturality and Critical Reflection: museum as teaching professional training sphere

Abstract. This research explores the confluence between the training of High-School Sociology teachers, the intercultural education and the museum as a pedagogical instance and language. In this sphere, the study seeks to analyze the possible impacts of intercultural pedagogical dynamics which involve museums tours on the professional identities from teachers of High-School Sociology and graduates in Social Sciences.Supported by a participatory methodology, designed under in stages of diagnosis, intervention and evaluation,the research points out that the daily work of the High-School Sociology teacher under the principles of intercultural education is not only a place of application of knowledge produced by others, but also a space of production, transformation and mobilization of own knowledge. Certainly, museum is a favorable resource to this critical-reflective and emancipatoryeducational proposition.
Keywords: Teacher Training; Interculturality; Museum.

1 Introdução

Em uma época em que o convívio entre as culturas prolifera-se em termos nem sempre democráticos, urge refletir sobre as contribuições que a escola pode dar à construção de uma sociedade mais justa. Frente a esse quadro, emerge como uma resposta possível e desejável a esse desafio uma concepção intercultural e crítico-reflexiva da docência no ensino da Sociologia escolar, que encontra no museu uma de suas instâncias e linguagens educativas propícias.

Nesse âmbito, a questão que motivou a pesquisa foi: *como o museu pode favorecer a formação do professor de Sociologia do ensino básico à luz da educação intercultural*? Nesse sentido, buscamos analisar os possíveis impactos de dinâmicas dialógicas interculturais e visitações pedagógicas a museus na formação da identidade profissional de docentes de Sociologia da escola básica e licenciandos em Ciências Sociais.

Firma-seesta proposta em um recorte problemático ainda pouco explorado pela literatura educacional. Por certo, são recorrentes os estudos sobre a formação intercultural dos professores da escola básica, mas ainda lacunares as reflexões acerca desse projeto quanto ao ensino de Sociologia.Compreendendo a importância desses tópicos à capacitação do professor de Sociologia do ensino básico, são definidas metas e procedimentos investigativos que operacionalizassem o empreendimento. Antes de apresentá-los, convém elencar as premissas teóricas da investigação.

1.1 Premissas teóricas

No atual estágio da modernidade, a diferença cultural tem suscitado controvérsias na esfera pública. Se, por um lado, o reconhecimento cultural é afirmado como uma pauta cada vez mais desejável à convivência democrática (Taylor, 1994); por outro lado, a sociedade continua repleta de fronteiras e antagonismos violentos entre as culturas. Apesar das retóricas pluralistas que emergem no espaço público, o conflito cultural está presente em diversos espaços, dentre eles a escola básica.

Com efeito, a escola tende a estabelecer suas normas, conhecimentos e práticas sobre uma perspectiva monocultural (Forquin, 1994; Moreira e Candau, 2008). Em vista de seus objetivos educativos, essa instituição tende a padronizar as suas rotinas, apegando-se a saberes, métodos, espaços, tempos e linguagens como dogmas. A escola costuma ser insensível às características sociais e culturais de seu alunado e avessa a compreender o quanto esses aspectos interferem no ensino e em seus resultados. Consequentemente, o desinteresse discente pelas aprendizagens e incidentes de indisciplina e violência se multiplicam nos espaços escolares.

Contudo, a escola ainda tem a responsabilidade de estimular a produção de ideias e atitudes críticas e cidadãs, mesmo diante da crescente importância educativa conferida ao ciberespaço. Propomos que essas ideias e atitudes devem acenar a uma direção intercultural. Compreendemos que o bem comum passa pela defesa da igualdade e da diferença como princípios ético-políticos articulados. Uma construção social democrática requer a igualdade de oportunidades aliada ao respeito, à valorização e ao pleno acolhimento dialógico das diferenças culturais (Bhabha, 2010; Santos, 2013; Todorov, 2012). Consideramos como imprescindível que a educação escolar seja repensada nestes termos, sendo para tanto viabilizadas alternativas pedagógicas coerentes com tal necessidade. E, como não pode haver ensino sem o professor, cremos que tal proposta pressupõe a formulação de uma formação docente que contemple essa urgência em seus termos teóricos e práticos.

Porém, a formação docente ainda não está amplamente orientada pela interculturalidade. Os cursos de licenciatura tem sido significativamente dirigidos por uma perspectiva tecnicista (Nóvoa, 1992; Pimenta e Ghedin, 2005; Tardif, 2005), fomentada pelo Banco Mundial e ratificada por políticas educacionais em todo o mundo. Nesse modelo, o trabalho docente é entendido como uma reprodução acrítica de modelos abstratos de aulas e avaliações, postura que, no entanto, se revela pouco capaz de responder aos problemas educativos nos contextos escolares, dentre eles a gestão democrática da diversidade cultural. Questionar esse paradigma requeruma qualificação que articule teoria e prática com formadores de professores, licenciandos e professores da escola básica, por meio de pesquisas conjuntas sobre as condições contextuais e pessoais em que a docência está inserida, propondo assim respostas aos desafios da educação escolar. Identidades profissionais comprometidas com um ensino intercultural podem resultar desses esforços.

Sem dúvida, a formação docente que vislumbramos se apóia na experimentação de alternativas que rompam com os padrões espaciais, temporais e linguísticos típicos da educação escolar. E, nessa direção, o museu pode consistir numa instância e ferramenta bastante contributiva ao ensino.

O museu é tanto um espaço quanto uma linguagem estética cujos significados podem ampliarpercepções e interpretações do imaginário social. Se exploradas criteriosamente, as arquiteturas, as instalações e as peças expostas podem representar ideários e conflitos sociais que podem alavancar importantes explicações sobre o social. Nos museus, seria possível realizar uma análise semântica, pautada pela descrição dos espaços e objetos, pela caracterização dos significados sociais, culturais e políticos evidentes e não-evidentes desses aspectos e da avaliação dos potenciais educativos interculturais desses lugares e materiais. Através de uma reflexão como essa, o museu poderia colaborar à formação intercultural e crítico-reflexiva do professor de Sociologia da escola básica.

É, pois, na confluência entre a interculturalidade, a formação do professor da Sociologia escolar e o museu como espaço e linguagem pedagógica que a investigação se estrutura, conforme os aspectos que se seguem.

2 A Pesquisa

A investigação baseia-se numa metodologia participativa de coleta e análise de dados acerca de confluências teórico-práticas entre a interculturalidade e a formação crítico-reflexiva do professor de Sociologia da escola básica.

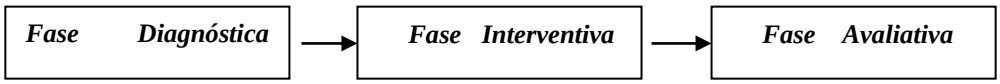
2.2 Fases da Pesquisa

O objetivo geral da pesquisa pressupõe o alcance das seguintes metas específicas:

(1) Identificar as impressões de alunos do curso de licenciatura em Ciências Sociais de uma Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil e professores de Sociologia da escola básica atuantes em Niteroí, Rio de Janeiro, sobre a interculturalidade e o museu como espaço e linguagem educativa;
(2) Visitar os museus da República e do Folclore com os participantes;
(3) Empreender oficinas pedagógicas interculturais e práticas de ensino com os sujeitos e
(4) Avaliar os achados obtidos nas dinâmicas desenvolvidas.

Respectivamente, aos objetivos listados correspondem ações de diagnóstico, intervenção e avaliação, encadeadas em sequência linear, como demonstrado abaixo:

Fig. 1: O desenho metodológico da pesquisa



Propõe-se um diagnóstico inicial das impressões elaboradas pelos sujeitos, na primeira etapa; uma intervenção pedagógica intercultural construída colaborativamente com eles, a partir das visitações aos museus, na segunda etapa; e uma avaliação dos efeitos produzidos pelas intervenções nas impressões e práticas dos docentes.A escolha considera as potencialidades e as controvérsias inerentes ao uso de metodologias participativas. Por um lado, o recurso pode alavancar a elaboração de ideias e atitudes coerentes com um ensino mais igualitário e plural. Por outro lado, a iniciativa tem sido muito criticada pelo debate acadêmico por permitir uma ampla margem de subjetivismo ao pesquisador, em detrimento de importantes abordagens dos aspectos concretos do campo de investigação e dos efeitos produzidos pelas intervenções nesse espaço. Sendo assim, a metodologia participativa adotada é dimensionada para possibilitar que as dinâmicas pedagógicas sejam tanto respaldadas por uma perspectiva prévia das impressões dos sujeitos quanto acompanhadas por uma avaliação dos efeitos das intervenções em suas ideias e práticas formativas e profissionais.
As três etapas da pesquisa permitiram, pois, a construção de um arco metodológico compatível com os objetivos da investigação, desencadeando intervenções nas identidades profissionais dos participantes e tornando o estudo bastante significativo às suas qualificações docentes.

2.3 Instrumentos

A etapa diagnóstica procurou, com o auxílio de *questionários* "pré-teste",levantar impressões que os estudantes e professores tivessem acerca da educação escolar, da diversidade cultural e do papel da docência emancipatória na promoção de diálogos interculturais nas práticas de ensino e na construção curricular da/na disciplina de Sociologia. De posse desse escopo de dados, os movimentos da fase seguinte foram planejados e executados.

Aetapa interventiva, por sua vez, consistiu na promoção de intercâmbios entre os sujeitos no âmbito da disciplina de Pesquisa e Prática de Ensino em Ciências Sociais, através da realização de *oficinas pedagógicas*, *visitações aos museus* da República e do Folclore, no Rio de Janeiro, e o desenvolvimento de *práticas de ensino* em espaços escolares.

Nas oficinas, foi trabalhada uma concepção crítico-reflexiva da formação de professores, desenhando uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos futuros professores e das instituições escolares. Nessa direção, as dinâmicas procuraram estimular o autorreconhecimento cultural positivo, a valorização das culturas como sujeitos de direitos e o diálogo entre as diferenças culturais (Candau et al, 1995). Problematizou-se a importância da construção de leituras críticas acerca da cultura escolar e das possibilidades de promoção de processos educativos interculturais. Os trabalhos também favoreceram o planejamento e a realização de micro aulas operacionalizadas individualmente pelos alunos, desencadeando muitas ideias e proposições acerca das potencialidades educativas interculturais do museu ao ensino da Sociologia escolar.Esses pontos de vista foram documentados com o auxílio de recursos audiovisuais específicos.

Seguiu-se, assim, uma atividade de visitação conjunta aos museus da República e do Folclore, agendadas com os seus administradores. As atividades não foram guiadas por qualquer funcionário daqueles centros culturais. Nos espaços, incentivou-se amplamente a visualização e a documentação fotográfica, audiovisual e escrita das arquiteturas, instalações e peças reunidas nos museus.

Buscandoperceber a escola como instituição concreta e específica, os licenciandos foram distribuídos para realização de estágio supervisionado em quatro escolas da rede estadual de ensino médio no município de Niterói. Até então, eles já tinham passado por uma formação teórica significativa a respeito do trabalho docente intercultural, da sua autonomia didática e da construção do saber pedagógico, bem como tinham visitado os museus e construído relevantes problematizações. Sendo assim, planejamentos pedagógicos interculturais foram operacionalizados em diferentes performances, durante as aulas de Sociologia. Solicitou-se, ainda, que os licenciandos produzissem, individualmente, cadernos de atividades nos quais deviam registrar representações sociais sobre o que vivenciaram no cotidiano escolar.

Por fim, na etapa avaliativa, foram analisados os cadernos de campo assim como aplicados *questionários* de "pós-teste", que permitiram verificar efeitos das atividades promovidas nas identidades profissionais dos sujeitos. Com efeito, diversas resultados significativos puderam ser assinalados após as intervenções realizadas.

2.4 Participantes

Participaram da pesquisa alunos/estagiários dos cursos de Ciências Sociais de uma Universidade pública do estado do Rio de Janeiro, Brasil, bem como professores da rede estadual de ensino médio atuantes em Niterói, um doutorando graduado em Ciências Sociais eum professor lotado na Faculdade de Educação da mesma Universidade.

O ambiente universitário onde a pesquisa se realizoutem passado, nos últimos anos, por um processo de reformulação infraestrutural que o tem permitido atender a um alunado cada vez mais

numeroso, majoritariamente oriundo dasclasses populares e diversificado em termos socioculturais. Tais características se verificaramentre oslicenciandose docentes participantes da investigação.
Já o exercício profissional dos professores acontece em escolas situadas em regiões periféricas, de baixo nível socioeconômico e significativamente influenciadas pelo crime organizado, notadamente o tráfico de drogas. Espaços onde são comuns e significativos para a pesquisa:

(a) episódios de violência relacionados a preconceitos culturais [racismo, sexismo, homofobia, intolerância religiosa e outros];
(b) comportamentos indisciplinados dos alunos dentro e fora de sala de aula e
(c) escassa deliberação coletiva dialógica de questões político-pedagógicas.

Nesse espaço, também são relevantes algumas características identitárias comuns aos professores participantes, tais como:

(a) despreparo profissional e escassa motivação para inovações pedagógicas;
(b) tendência ao exercício individualista do trabalho docente e
(c) mal-estar físico e mental associado aos anos de atividade laboral na escola.

2.5 Análise de Dados

Com a finalidade de discutir e apresentar alguns dos achados da pesquisa, nada mais conveniente do que dar voz e escuta aos sujeitos envolvidos no estudo. Tais depoimentos são bastante esclarecedores acerca do panorama concreto no qual afirmamos nossa concepção intercultural de formação docente e do ensino da Sociologia escolar. Nesse contexto, nos questionários "pré-teste" e nas oficinas foram comuns aos participantes entendimentos semelhantes aos seguintes:

> "O respeito à pluralidade cultural tem se tornado um discurso cada vez mais legitimado no senso comum e nas políticas públicas. Mas quando chegamos à escola a sensação que temos é que essa percepção ainda não 'chegou' à escola, ainda não influencia as suas práticas pedagógicas. [Professor do Curso de Ciências Sociais]".
>
> "A escola é uma instituição social que reproduz uma única cultura: a cultura do grupo hegemônico. O pior de tudo é que a escola desenha as suas práticas como se todos os sujeitos que atuam ali fossem iguais. [Licencianda do Curso de Ciências Sociais]".

Os depoimentos permitem inferir que ainda há uma grande distância entre a interculturalidade e sua efetivação como referencial da cultura escolar. Nesse quadro, a formação de professores como um espaço de construção de identidades profissionais comprometidas com um ensino intercultural ganha importância capital para implementar esse processo nos contextos escolares.
Contudo, desde aplicação dos questionários diagnósticos, os professores da escola básica são unânimes em afirmar que "não foram preparados para questionar a cultura escolar", pois, em função dessa falta de capacitação, "sentem dificuldades de refletir sobre a própria prática num sentido intercultural" e "criar práticas de ensino interculturais". Este quadro não surpreende, pois, concordando com o debate acadêmico, os docentes declararam que suas formações iniciais envolveram não mais do que a repetição acrítica de técnicas pedagógicas abstratas e desvinculadas de investigações que permitam intervir nas práticas de ensino escolares visando seu aprimoramento.

Ora, não é possível mais educar, formar, ensinar somente por meio dos saberes das ciências-fonte das disciplinas escolares e os saberes técnicos e/ou tecnológicos. Faz-se necessária a contextualização de todos os atos, de seus múltiplos determinantes e da compreensão de que a singularidade das situações necessita de perspectivas filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas, etc. A tal conjunto podemos denominar de cultura profissional da ação docente.

Ideias e atitudes crítico-reflexivas em favor da educação intercultural pressupõemuma formação profissional qualificada. Nesse sentido, cabe que a academia brasileira repense os currículos de formação de professores e propicie a esses profissionais uma capacitação profissional de qualidade. É extremamente importante preparamos professores pensando assuas formações como uma proposta única englobando a formação inicial e a formação continuada. A qualificação envolve um duplo processo: o de auto-formação dos professores, a partir da re-elaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares onde atuam; e o de formação nas instituições acadêmicas onde estudam e atuam. Reconhecemos nesse desenho formativo uma estratégia capaz de elevar a capacidade dos professores de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

Tendo presente tal perspectiva, foi proposta a realização de visitações pedagógicas aos museus da República e do Folclore [Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular], separados por poucos metros no bairro do Catete, Rio de Janeiro. Nesse momento, buscou-se construir percepções acerca dos significados sociais, políticos, culturais e educativos subjacentes à arquitetura, às instalações e aos objetos em exposição nos museus, estabelecendo possíveis comparações.

Em geral, os debates com os sujeitos participantes da pesquisa apontaram que os museus representam hierarquias sociais, culturais e epistemológicas que constituem a sociedade brasileira. Por um lado, o museu da República consistiria no memorial cívico e político do Estado Republicano Brasileiro, afirmando o protagonismo dos grupos hegemônicos nesse histórico. Por outro lado, o museu do Folclore seria o espaço de registro de experiências populares sistematicamente desacreditadas e/ou silenciadas no senso comum e nos currículos escolares.

As estruturas arquitetônicas dos museus da República e do Folclore, bastante destoantes entre si, seriam inequívocos símbolos de trajetórias sociais, culturais e políticas diferenciadas. Esse aspecto se trata, certamente, de um primeiro indicador dos valores que são atribuídos às memórias hegemônicas e populares no país.

O histórico do edifício onde o museu da República está instalado é uma significativa representação do poderio das elites no período compreendido entre as últimas décadas do período imperial e a construção de Brasília. Na década de 1860, o prédio foi construído e habitado pelo Barão de Nova Friburgo, cafeicultor e fervoroso escravocrata. Cerca de trinta anos mais tarde, a propriedade foi adquirida por uma companhia hoteleira que, em 1896, cedeu o espaço ao Governo Federal para que este mantivesse ali a sua sede até a transferência da capital federal para Brasília, em 1960. O Palácio do Catete, como é conhecido o edifício desde os tempos em que abrigava o Governo, foi também o cenário de inúmeros encontros entre estadistas por décadas. A arquitetura do prédio, forjada a partir de uma amálgama de diferentes estilos clássicos, é imponente, dotada de quatro andares, um amplo jardim externo e portaria de fácil reconhecimento e acesso.

O Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, por outro lado, evoca um imaginário supostamente mais “modesto” para o senso comum. O centro foi criado em 1968, no bojo de uma longa campanha de defesa do folclore nacional por intelectuais e artistas de todo o país. As dimensões e o número de andares do centro são menos reduzidos do que o observado no museu da República. Chama a atenção o fato de que o acesso às dependências do centro cultural seja através de uma minúscula e pouco evidente passagem localizada a cerca de cinquenta metros da entrada do museu da República.

Concordando com alguns sujeitos participantes da pesquisa, afirmamos que a configuração espacial dos museus não é aleatória. Ela exprime a relevância que os administradores do patrimônio histórico

e cultural nacional conferem aos conjuntos de experiências sociais e culturais representadas pelos citados museus: maior importância às experiências cívicas e republicanas, nas quais a participação das elites é valorizada como imprescindível à nação; e menor relevância, às experiências provenientes das culturas populares.

Os espaços interiores dos museus e seu acervo são ainda mais repletos de significados. O museu da República reúne um vasto acervo de documentos legais, fotografias, coleções bibliográficas, esculturas, telas e objetos luxuosos de mobília. Cremos que as peças assinalam uma importante articulação entre significados: a história do Estado Republicano Brasileiro é constantemente associada aos valores da modernidade ocidental e à cultura erudita das elites. O acervo ressalta o progresso econômico, a ordem constitucional burguesa e a racionalidade técnico-científica como princípios diretores de uma organização social democrática. Porém, as peças expostas parecem remeter muito mais a uma visão excludente de sociedade, na qual somente algumas contribuições culturais são exaltadas em detrimento de muitas outras, como os afrescos renascentistas do teto e as obras literárias e filosóficas eurocêntricas reunidas na biblioteca fazem perceber. Ao mesmo tempo em que identificávamos esses aspectos, uma excursão de estudantes da rede pública, oriundos de regiões suburbanas, estava a ouvir uma palestra sobre a "relevância educativa" do museu. O abismo entre os princípios ético-políticos do museu e as identidades culturais daqueles estudantes ficou evidente naquele instante para nós e os participantes da pesquisa.

Finalizada a visitação ao museu da República, passamos ao museu do Folclore. Naquele centro cultural, foi marcante a estruturação da exposição em torno das experiências plurais que caracterizam o povo brasileiro. Nesse conjunto, são explorados os ritos de passagem que caracterizam a vida dos variados povos regionais e locais brasileiros. Dentre as memórias representadas, figuram diversos ritos civis [registro de nascimento, escolarização, casamento e participação eleitoral], profissionais [ofícios empíricos e técnicos típicos das comunidades], religiosos e lúdicos [artísticos e esportivos]. Certamente, essas dimensões estão entrelaçadas nas peças expostas: por vezes, um objeto é capaz de fazer referência a mais de um dos ritos mencionados. Ao todo, o museu reúne um acervo de centenas de milhares de itens, dentre os quais fotografias, maquetes artesanais, utensílios de uso corrente, vestimentas, músicas populares, cordéis, dentre outros, que representam diversas experiências, modos de saber e fazer e códigos lingüísticos populares. Trata-se, pois, de um repositório material de heranças que conhecemos, muitas vezes, apenas oralmente no cotidiano.

As arquiteturas e os objetos no interior dos dois museus visitados sugerem o contraste entre diferentes perspectivas sobre a construção da nação e de seu imaginário social. Nesse âmbito, são importantes as problematizações de alguns dos sujeitos envolvidos no estudo:

> "Não vi no museu da República nenhum objeto que tivesse suas raízes nas culturas populares. E me pergunto se algum desses alunos de escolas públicas que estamos vendo aqui não está percebendo o mesmo. Já o museu do Folclore apresenta um universo cultural muito mais amplo que, infelizmente, muitas vezes é ignorado pela escola e suas práticas de ensino [Licenciando em Ciências Sociais]".

> "O que mais observei no museu foram documentos públicos e obras da arte e do pensamento clássico, de origem europeia. Será que essas são as únicas memórias republicanas dignas de conservação? Eu acho que não. As contribuições populares são tão importantes quanto as contribuições hegemônicas e esses referenciais deveriam dialogar não só nos museus como também na educação escolar. Diante disso, devemos construir

> práticas de ensino nas escolas que promovam diálogos interculturais que valorizem todas as culturas. [Professora de Sociologia da escola básica]".

Em nossa perspectiva, o museu da República exaltaria a perspectiva hegemônica que dirige o projeto civilizatório em curso no país. No museu, as experiências populares tendem a ser silenciadas e, no cotidiano, inclusive na escola básica, essas memórias costumam a ser objeto de preconceito e depreciação. Em uma outra direção, o museu do Folclore possibilitaria olhares alternativos acerca das experiências populares e da produção de questionamentos às concepções culturais dominantes, no interesse de um ensino intercultural nos contextos escolares.

A visitação a dois museus marcados por termos e objetivos tão diferentes pode proporcionar um significativo exercício de questionamento do senso comum e dos conhecimentos e concepções comumente presentes nos currículos escolares:todas as experiências populares brasileiras são abordadas na Sociologia escolar? Ao se visitar o museu do Folclore e se deparar com universos culturais comumente alheios ao saber escolar, pode-se perguntar: por que geralmente são ensinados conhecimentos sociológicos de origem europeia sem um amplo diálogo plural destes ideários com o universo de referências culturais dos educandos? Por que a reflexão discente sobre a cultura popular e seus impactos nas identidades socioculturais costuma a ser uma lacuna no ensino básico das Ciências Sociais? Visitações a museus acompanhadas de atividades pedagógicas em que estes e outros problemas sejam evocados e debatidos podem suscitar questionamentos dos conhecimentos sociológicos geralmente presentes na escola básica brasileira, e de reconhecimento dos processos sociais que envolvem a seleção e a abordagem dos saberes a ensinar. Portanto, o que conta para ser ensinado e aprendido deve ser objeto de problematização na educação escolar. Convém que os professores estejam preparados profissionalmente para que, mobilizando crítica e reflexivamente os saberes pertinentes à docência na educação básica, possam responder ao desafio que se impõe.

Os problemas se recolocam ao analisarmos os efeitos das oficinas pedagógicas empreendidas e das visitações aos museus nas impressões dos sujeitos envolvidos sobre a educação intercultural. Nesse sentido, as visitações impactaram significativamente as identidades profissionais dos participantes no sentido de uma re-elaboração crítico-reflexiva de saberes que os capacitaram planejar, realizar e avaliar práticas pedagógicas interculturais no ensino básico. Todavia, os efeitos das práticas de ensino propostas pelos sujeitos variaram, caso a caso, a exemplo dos seguintes depoimentos, registrados respectivamente num caderno de campo e num questionário "pos-teste":

> "A minha aula no estágio supervisionado, realizando dinâmicas dialógicas e interculturais com os alunos, não foi bem sucedida. Eles tumultuaram a aula e eu perdi o domínio da turma. O resultado não poderia ter sido outro: não consegui colocar em prática o que vivenciei na disciplina de PPECS, nas oficinas e nos museus. Lamentavelmente, muitos alunos não deram importância da interculturalidade à sua formação como cidadãos [Licencianda do Curso de Ciências Sociais]".

> "A partir do momento que comecei a trabalhar com algumas práticas de ensino interculturais nas minhas turmas de ensino médio, eu saí da minha 'zona de conforto'. O planejamento das aulas me tomou mais tempo, precisei estudar mais um pouco, os alunos se tornaram sujeitos da ação educativa e mais participativos e a sala de aula tornou-se mais viva e desafiante. Desenvolvi atividades em que os alunos e suas variadas diferenças culturais interagissem dialogicamente. Acabou que alguns alunos não se importaram com a interculturalidade, mas outros entenderam que

> uma sociedade democrática passa pela construção dessa postura quanto às diferenças culturais [Professora de Sociologia da escola básica]".

É imprescindível compreender que o trabalho docente está sempre diante de situações diversas e complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem da capacidade que os professores constroem, dia-a-dia, de perceber cada realidade concreta e intervir de modo comptível com o seu desenvolvimento humanístico, plural, igualitário e emancipatório. Desta forma, para que tal realidade seja transformada fazem-se necessários contínuos processos de reflexão, criação e experimentação de alternativas pedagógicas nas variadas circunstâncias educativas em sala de aula. Sem estes exercícios, a docência ficará restrita à repetição acrítica. É certo, porém, que esse empreendimento é repleto de percalços e os resultados esperados podem demorar a ser colhidos nos diferentes contextos escolares.

Por outro lado, para nós ficou evidente, durante as dinâmicas desenvolvidas na pesquisa, que a ruptura que vislumbramos não é tarefa simples, nem para poucos. Com efeito, questionar as burocracias e as práticas pedagógicas escolares tradicionais, que acentuam a exclusão social e à indiferença às diferenças, exige esforço coletivo de profissionais da educação, alunos, pais e autoridades governamentais.

Entretanto, apesar das dificuldades enfrentadas em algumas situações e contextos específicos a investigação promoveu uma relevante mudança na configuração das identidades profissionais dos sujeitos docentes e licenciandos envolvidos. A esse respeito, um licenciando afirmou, em seu caderno de campo, que as oficinas e a visitação aos museus lhe possibilitaram "uma formação docente que mudou a sua relação com a sala de aula, a escola básica e a diversidade cultural" [Licenciando do Curso de Ciências Sociais]. Para um professor da Sociologia escolar, a participação na pesquisa "desestabilizou o que ele pensava sobre a pluralidade cultural e a sua carreira profissional e mudou completamente a sua visão sobre a sala de aula e o que é ser professor [Professor de Sociologia da escola básica]. E uma outra professora declarou, no questionário "pós-teste", "o quanto estava equivocada quanto à escola e à minha atuação profissional nestes doze anos de carreira". [Professora de Sociologia da escola básica]. Após tomar parte da investigação, os participantes foram unânimes em afirmar a importância da interculturalidade ao ensino da Sociologia escolar e à construção de suas identidades profissionais.

Reiterando a pergunta, como o museu pode favorecer a formação do professor de Sociologia do ensino básico à luz da educação intercultural? Nesse campo problemático, a pesquisa nos permitiu afirmar que *dinâmicas pedagógicas interculturais que incluam visitações a museus podem contribuir significativamente à construção de identidades profissionais docentes no ensino da Sociologia escolar que sejam coerentes com a interculturalidade*.

A formação de professores sob os princípios da educação intercultural apresenta-se como um ponto de vista que consiste num novo modelo formativo e numa nova cultura profissional do trabalho docente. Esta proposta compreende um projeto humanístico emancipatório. A academia precisa propiciar a formação de professores sob essa perspectiva, qualificando-os como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso democrático da liberdade, da igualdade e da interculturalidade. Visitações pedagógicas a museus podem ser artifícios contributivos nessa direção, estimulando percepções críticas acerca do imaginário social e das funções da docência escolar emancipatória efomentando práticas interculturais no ensino da Sociologia escolar.

3 Conclusões

A inevitável intersecção entre educação escolar e a diferença cultural tem motivado controvérsias na sociedade global. Em nosso ponto de vista, a interculturalidade é uma alternativa democrática cuja

adoção é desejável perante os discursos etnocêntricos que pautam a sociedade atual. Pensar a formação de professores a partir desses princípios se configura como uma proposta de valorização do aprimoramento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares. E o museu tem muito a contribuir nessa direção, na qualidade de instância e linguagem educativa.

A partir do empreendimento das oficinas, visitações aos museus da República e do Folclore e do atuação dos licenciandos na escola básica, foi possível entender que o ensino de Sociologia escolar intercultural pressupõe a reflexão em torno de uma nova formação profissional docente. A investigação também permitiu assinalar que atividades dialógicas e práticas de ensino interculturais de campo, para além dos muros das escolas, possibilitam aos licenciandos desenvolverem ideias e atitudes crítico-reflexivas em favor da promoção da educação intercultural na Sociologia escolar. Nesse processo, o museu consistiu em um recurso pedagógico profícuo, capaz de estimular e aguçar problematizações acerca do imaginário social que nortearam significativamente as práticas pedagógicas operacionalizadas no *lócus* escolar.

Em que pesem os nossos esforços investigativos, ressaltamos que a escola é um instrumento de luta democrática dentre muitos. E é um instrumento como tal porque o trabalho educativo é essencialmente político, e como podemos afirmar, se tratada intensificação da contradição politica que permitirá a emancipação humana do professor de Sociologia da escola básica.

Enfim, é em meio à polêmica e conflituosa convivência entre as culturas que marca atualidade que se torna necessário pensar numa sociedade mais democrática. À luz da educação intercultural, o professor da escola básica é sujeito do conhecimento e de sua prática profissional. Seu trabalho cotidiano não é só um lugar de reprodução de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção e transformação criativa e crítico-reflexiva de seus próprios saberes.

Referências

Bhabha, H. (2010). *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: EdUFMG.

Brasil. (2006). Orientações Curriculares Nacionais: Sociologia. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica.

Candau, V. M. et al. (1995). *Oficinas Pedagógicas deDireitos Humanos*. Petrópolis: Vozes.

Forquin, J-C. (1994). *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Moreira, A. F.; Candau, V. M. (2008). *Currículo, Conhecimento e Cultura*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica.

Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Orgs.). (2005). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

Santos, B. S. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago (Chile): LOM Ediciones.

Tardif, M. (2005). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

Taylor, C. (1994). *Multiculturalism and the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.

Todorov, T. (2012). *O Medo dos Bárbaros: Para além do Choque entre Civilizações*. Petrópolis: Vozes.

A aplicação da técnica do mapa conceitual em uma revisão da literatura com meta-síntese sobre experiências de testemunho de *bullying* escolar

Claudio Romualdo[1], Wanderlei Abadio de Oliveira[1], Jorge Luiz da Silva[2], Olga Elena Cuadros Jiménez[3] e Marta Angélica Iossi Silva[1]

[1] Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo, Brasil. claudio.romualdo@usp.br; wanderleio@usp.br; maiossi@eerp.usp.br;
[2] Programa de Pós-graduação em Promoção da Saúde Universidade de Franca, Brasil. jorge.silva@unifran.edu.br;
[3] Centro de Investigación para una Educación Inclusiva Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. olga.cuadros@pucv.cl.

Resumo. Observar situações de *bullying* na escola se configura como uma experiência que pode afetar a saúde e o desenvolvimento dos estudantes. Reconhecendo a importância de compreender o papel desse ator na dinâmica do *bullyimg*, esse estudo objetivou apresentar a aplicação da técnica mapa conceitual numa revisão da literatura com meta-síntese. A pesquisa de revisão foi desenvolvida em cinco bases de dados usando os termos "*bullying*" e "observadores" em português, inglês e espanhol. Ao identificar e resumir temas-chave e dados de apoio foi construído um mapa conceitual e uma meta-síntese. O mapa conceitual permitiu identificar que os observadores de situações de *bullying* na escola 1) são essenciais para compreender o fenômeno e o próprio comportamento agressivo, 2) também sofrem as consequências deste tipo de violência e 3) apresentam potencial para interromper as agressões. Concluiu-se que a abordagem visual utilizada na extração e análise de dados revisados é uma importante ferramenta metodológica.

Palavras-chave: Violência; observadores/as de bullying; sensibilidade moral; empatia; revisão de literatura.

The application of the concept mapping technique in a literature review with meta-synthesis on experiences of witnessing school bullying

Abstract. Observing bullying situations in school is an experience that can affect students' health and development. This study aimed to present the application of the concept mapping technique in a literature review with meta-synthesis by recognizing the importance of understanding the role of this observer character in the dynamics of bullying. The review research was developed in five databases using the terms "bullying" and "observers" in Portuguese, English and Spanish. A concept map and a meta-synthesis were constructed by identifying and summarizing key themes and supporting data. The concept map allowed us to identify that observers of bullying situations in school 1) are essential to understand the phenomenon and aggressive behavior itself, 2) also suffer its consequences this type of violence and 3) have potential to interrupt aggressions. It was concluded that the visual approach used in the extraction and analysis of revised data is an important methodological tool.

Keywords: Violence; bystanders'; moral sensitivity; empathy; literature review.

1 Introdução

O *bullying* escolar é um fenômeno mundial e que se refere a episódios de violência intencional, que ocorre de forma repetitiva e entre pares por meio de relações de poder desiguais (Olweus, 2013). Ele é um tipo de violência que não envolve apenas vítimas (sofrem o bullying) e agressores (praticam o bullying). Na verdade, a maioria dos estudantes presencia as situações de bullying. Entre 80% e 85% dos casos de bullying no mundo há o testemunho de outros colegas (Padgett, 2013; Jones et al., 2015), sendo que muitos desses ignoram as ações, fingindo não ver, outros se retraem ou aderem ao grupo dos agressores como artifício para não se converterem em próximas vítimas, outros

incentivam e se divertem à custa do sofrimento das vítimas (Obermann, 2011; Pozzoli et al., 2017). O resultado desse cenário é o surgimento de um clima escolar de insegurança, medo, descompromisso, intolerância e falta de empatia e solidariedade, o que pode contribuir para aumentar a ocorrência do fenômeno e com a consequente banalização do fenômeno nas escolas.

Essa realidade é preocupante e no contexto brasileiro existem poucas pesquisas divulgadas que contemplem o papel e as características dos estudantes que testemunham ou observam situações de bullying na escola. Assim, estudos de revisões da literatura são essenciais para ampliar a compreensão e evidências sobre a temática. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento de estudos dessa natureza deve ser aprimorado por meio do uso de técnicas e estratégias que possam oferecer novas perspectivas a partir dos estudos primários sumarizados (Guanilo, Takahashi, & Bertolozzi, 2011; Galvão & Pereira, 2015). Nesse sentido, esse estudo incluiu na análise de dados revisados a estratégia didática mapa conceitual para sistematizar o conhecimento produzido e divulgado sobre esse tipo de experiência entre pares no contexto escolar.

O mapa conceitual é uma ferramenta pedagógica de ensino ou uma forma de avaliar momentos concernentes ao processo ensino-aprendizagem (Souza & Boruchovitch, 2010; Wilson, Mandich, & Magalhães, 2015). Como estratégia, o mapa conceitual garante o estabelecimento da aprendizagem significativa na medida que integra novos conceitos à estrutura cognitiva de quem aprende que é composta por saberes prévios ou que já foram cristalizados em outros momentos do desenvolvimento ou da própria experiência escolar (Carvalho, et al., 2016; Souza & Boruchovitch, 2010; Wilson, Mandich, & Magalhães, 2015). Essencialmente, o mapa conceitual é um processo estruturado, focado em um tópico ou constructo de interesse que produz uma visão pictórica interpretável (mapa) de ideias e conceitos inter-relacionados (Burke et al., 2005). Segundo a literatura científica, essa estratégia apresenta um impacto positivo na qualidade do aprendizado dos estudantes, principalmente no ensino superior (Carabetta Júnior, 2013; Souza & Boruchovitch, 2010; Wilson, Mandich, & Magalhães, 2015). Internacionalmente, essa ferramenta também tem sido utilizada em pesquisas qualitativas, sendo importante recurso para a construção de modelos conceituais ou teóricos fundamentados em dados (Freshwater & Cahill, 2016; Ohme, de Vreese, & Albaek, 2018).

1.1 O presente estudo

O objetivo deste estudo foi apresentar a aplicação da técnica do mapa conceitual em uma revisão da literatura com meta-síntese sobre a observação de bullying na escola. A questão norteadora da pesquisa foi: “Como são abordados os estudantes identificados como observadores nos estudos sobre bullying?”. Para responder a essa questão, os dados foram reunidos em um mapa conceitual construído em 2018.

2 Metodologia

A presente revisão de literatura com meta-síntese seguiu oito etapas: 1. formação de um grupo para o desenvolvimento da revisão sobre a temática selecionada; 2. elaboração da introdução da revisão; 3. formulação da pergunta e do objetivo da revisão; 4. definição e descrição do método empregado; 5. análise e interpretação dos estudos revisados; 6. construção de mapa conceitual; 7. interpretação e discussão dos resultados; 8. divulgação da revisão.

A pergunta norteadora da revisão integrativa foi: Como são abordados os estudantes identificados como observadores nos estudos sobre bullying? As buscas ocorreram em cinco bases de dados (Web

of Science, Eric, Cinahl, Pubmed e SciELO). Essas fontes foram selecionadas por agruparem produções das áreas da saúde, educação e enfermagem, além de estudos multidisciplinares. Foram utilizados os seguintes termos e cruzamentos na pesquisa: bullying and bystander; bullying and observador; bullying and espectador; bullying and testemunha.

Os critérios de inclusão e exclusão definidos foram: a) seleção de artigos empíricos qualitativos e quantitativos; b) artigos em português, inglês ou espanhol; e c) não houve definição de recorte de período temporal. Numa primeira fase, foram avaliados os títulos e resumos dos artigos para, na sequência, ser realizada a leitura dos textos completos dos estudos selecionados. O processo de busca e seleção foi realizado por um pesquisador independente, e revisado por outro pesquisador. Dúvidas ou inconsistências foram discutidas e se estabeleceram consensos. A pesquisa bibliográfica aconteceu durante o ano de 2017 e no mês de janeiro de 2018. O processo de busca e seleção dos estudos para a revisão está sintetizado e apresentado na Figura 1.

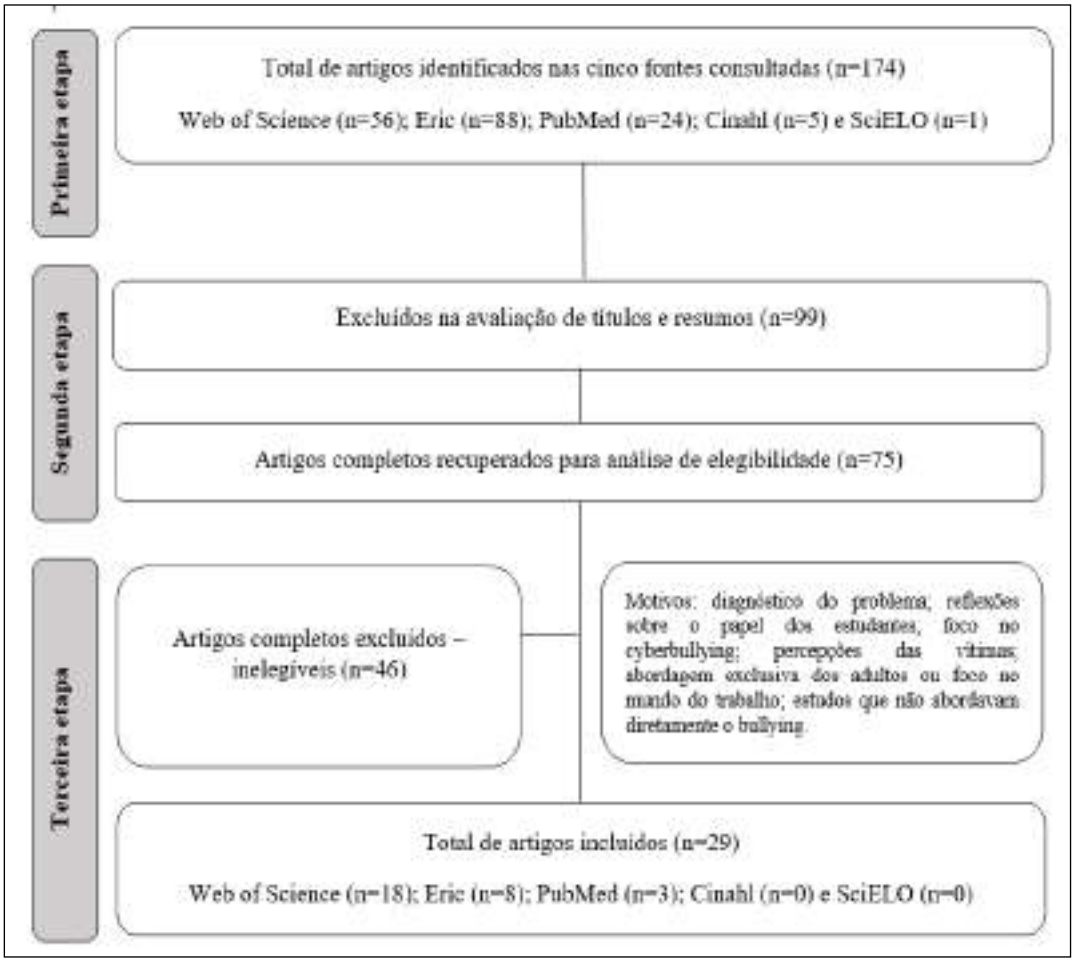


Fig. 1. *Fluxograma do processo de busca e seleção dos estudos.*

Os artigos selecionados para comporem o corpus dessa revisão foram utilizados para construir o mapa conceitual e a meta-síntese. O mapa conceitual foi essencial na extração e análise dos dados dos artigos revisados e, nota-se que, que sua construção se referiu à estruturação gráfica dos resultados, ao passo que o processo de meta-síntese focalizou a análise sobre as evidências

científicas revisadas. No mapa conceitual foi estabelecido um conceito geral ou ponto de referência (estudantes observadores de situações de bullying) que foi vinculado a outros termos por meio de palavras de ligação. O mapeamento das descobertas revisadas contribui com a organização de uma cadeia lógica e coerente de evidências (Burke et al., 2005; Wilson, Mandich, & Magalhães, 2015).
Operativamente, para construir o mapa conceitual foram seguidos os seguintes passos: preparação do material, generalização, estruturação, representação gráfica e interpretação (Burke et al., 2005). Na etapa de preparação, dois pesquisadores retomaram o objetivo do estudo e seu objeto de interesse (observação de situações de bullying). O foco nessa etapa do mapeamento estava na identificação, a partir da leitura exaustiva dos artigos, das características dos estudantes que testemunhavam situações de bullying na escola. Na etapa de generalização foi construída uma lista de itens relacionadas às experiências de observação de bullying. Nessa etapa se procurou ser o mais fiel aos termos utilizados nos artigos científicos revisados, considerando-se, entretanto, a tradução dos termos para o português. A estruturação foi a etapa responsável pela reunião, por similaridade, dos itens construídos na fase de generalização do mapeamento. A etapa de representação é o resultado gráfico e estético do trabalho de mapeamento em si. Por fim, as interpretações foram realizadas em conjunto pelos pesquisadores.
Todos os princípios éticos relacionados ao processo de construção de uma revisão de literatura foram observados, sendo que todos os estudos revisados e outros que foram incorporados ao manuscrito foram citados e referenciados.

3 Resultados e Discussão

Na busca bibliográfica foram localizadas 174 publicações, tendo sido excluídos os artigos duplicados, ou seja, que estavam disponíveis em mais de uma base de dados. Após a análise dos títulos e resumos 75 estudos foram considerados elegíveis para a revisão e, posteriormente à leitura na íntegra de seus conteúdos, 29 atenderam aos critérios de inclusão e compõem essa revisão. Todos os estudos selecionados e incluídos na análise final desta revisão (n=29) foram publicados em língua inglesa, em periódicos estrangeiros. Em relação aos anos de publicação dos artigos, foram compreendidas publicações entre 2008 e 2017.
Numa perspectiva narrativa, nos estudos revisados, os observadores são caracterizados como um participante ativo e envolvido na arquitetura social da violência na escola, não sendo apenas uma testemunha passiva das agressões. Revelou-se que os dados relacionados aos observadores de situações de bullying são importantes, principalmente, por se constatar que defender ou ajudar a vítima diminui a frequência de ocorrência do fenômeno, ao passo que reforçar o agressor se associou ao aumento da probabilidade de ocorrência (Salmivalli et al., 2011). Sugerindo-se, dessa forma, que as respostas dos observadores influenciam na frequência do bullying, o que os torna alvos adequados para intervenções antibullying ou mesmo no combate individual à violência no nível das relações de grupo nas escolas. Além disso, os observadores também sofrem consequências relacionadas às agressões.
Assim, os dados revisados foram organizados em três grupos: 1) Características dos estudantes que testemunham situações de bullying; 2) Papéis atribuídos aos observadores; e 3) Questões relatadas como consequências do testemunho das agressões. Esses resultados foram sintetizados e ilustrados em uma adaptação da estratégia pedagógica mapa conceitual, disponível na Figura 2.

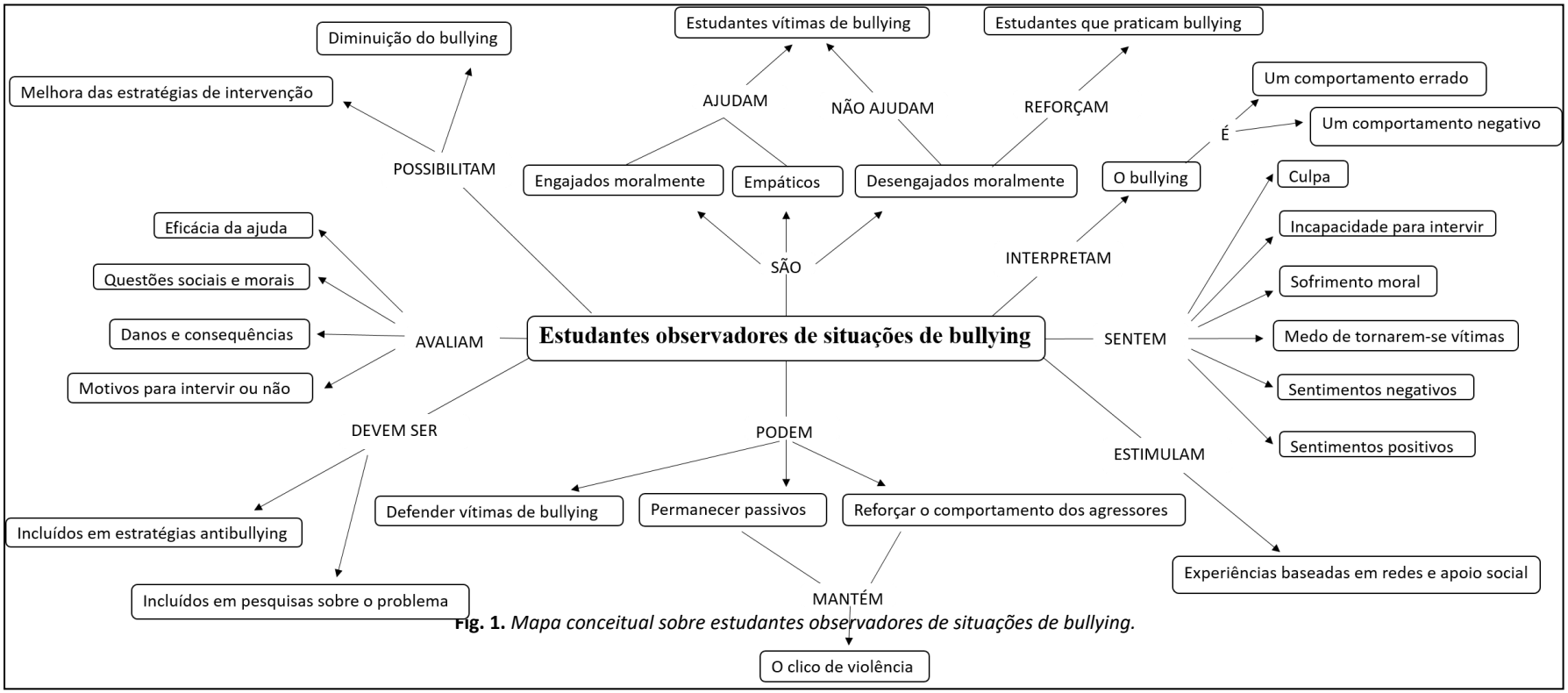


Fig. 1. *Mapa conceitual sobre estudantes observadores de situações de bullying.*

Fig.2. *Mapa Conceitual.*

Destaca-se o perfil e as características dos estudantes que em algum momento presenciaram situações de bullying em suas escolas. Nesse sentido, as meninas em geral, são mais empáticas e apresentam sentimentos de sofrimento em relação ao que acontece com as vítimas, demonstram maior sensibilidade moral e tendem a se engajar mais efetivamente na ajuda das vítimas (Trach et al., 2010; Thornberg & Jungert, 2013; Evans e Smokowski, 2015). Já os meninos mais se desengajam moralmente e tendem a não incluir as vítimas em situações de jogos e brincadeiras quando as agressões são testemunhadas (Thornberg et al., 2012; Thornberg & Jungert, 2013). Contudo, esses resultados são inclusos, pois diferenças de atitudes entre meninas e meninos não significa necessariamente que as meninas são mais propensas a defender ou ajudar as vítimas (Pozzoli et al., 2012; Choi & Cho, 2013).

Via de regra, os observadores apresentam quatro motivos para não adotarem comportamentos de ajuda ou defesa da vítima: 1) medo de se machucar; 2) medo de se tornar um novo alvo para os agressores; 3) medo de piorarem a situação da vítima; e 4) por não saberem o que fazer (Thornberg et al., 2012). Nessa direção, o capital social sob a forma de relações com amigos, apoio dos professores, identidade étnica, orientação religiosa e otimismo em relação ao futuro foram significativamente associados com uma maior probabilidade de se envolver em comportamentos pró-sociais de ajuda ou defesa das vítimas (Evans & Smokowski, 2015; Jenkins & Fredrick, 2017). Também se revelou que o fatalismo (crença de que a sorte ou o acaso determinam a ocorrência do fenômeno) perpassa as relações de vitimização por bullying, fazendo com que os observadores assumam comportamentos de defesa ou de apatia diante de sua ocorrência (Li et al., 2015).

Sobre os papéis atribuídos aos observadores de situações de bullying, observou-se que eles podem apresentar três tipos de comportamentos diante de situações de bullying: 1) tomam a decisão de defender a vítima; 2) permanecem passivos diante das agressões; 3) reforçam os comportamentos dos agressores (Obermann, 2011; Poyhonen et al., 2012). Os observadores podem, ainda, oferecer motivações para a perpetuação do bullying quando fornecem aos agressores recompensas sociais (rir, aplaudir, etc.) (Salmivalli, 2014), ao mesmo tempo em que podem não saber como ajudar as vítimas e são incapazes de gerar estratégias adequadas de resposta para o bullying (Poyhonen et al., 2012; Salmivalli, 2014). Eles também tendem a negar sua cumplicidade quando confrontados com os danos causados às vítimas (Chen et al., 2016). Empatia, relação com professores, atitudes em relação ao bullying e as preocupações de serem vitimizados são elementos associadas a todos os tipos de comportamentos dos observadores (Choi & Cho, 2013; Song & Oh, 2017; Yang & Kim, 2017).

Sobre as questões relatadas como consequências do testemunho das agressões, os estudantes observadores podem experimentar sofrimento moral e emoções negativas (Pozzoli & Gini, 2013; Werth et al., 2015; Lambe & Craig, 2017). Especificamente, problemas de internalização também são associados com dificuldades para se comportar em defesa das vítimas, principalmente no caso das meninas (Jenkins & Fredrick, 2017). Para os meninos, problemas de natureza psicossocial são mais associados ao comportamento de não defesa (Lambe & Craig, 2017). A exposição repetida ao bullying como espectador também pode agravar o risco de desajuste social e emocional (Werth et al., 2015). Por outro lado, existem sentimentos positivos e de bem-estar relacionados ao comportamento de ajudar uma vítima, embora esses sentimentos não sejam capazes de determinar a manutenção desse comportamento em todas as situações de agressão presenciadas (Puhl et al., 2011).

Em termos de grupo, nota-se que toda a escola sofre com a questão do bullying. A ocorrência do fenômeno impacta no clima escolar e no sentimento de segurança, aspecto favorecido pela associação entre a vitimização e dois fatores de risco consideráveis: a ansiedade e a possibilidade de rejeição pelos pares (Kärnä et al., 2010). Esse cenário de maior vulnerabilidade para a vitimização é percebido com maior força em salas de aula em que havia o reforço do bullying e baixos índices de defesa das vítimas (Kärnä et al., 2010). Sugere-se, assim, que os comportamentos dos observadores

nas situações de bullying moderam os efeitos dos fatores de risco individuais e interpessoais para a vitimização.

Os estudos, também, confirmaram a importância de os observadores serem envolvidos em estratégias de intervenção. Ações voltadas para esse grupo são estimuladas, pois quanto mais habilidade social ou manifestação de comportamentos pro-sociais em relação às vítimas maior a possibilidade de se reduzir o bullying nas escolas (Choi & Cho, 2013; Jenkins & Fredrick, 2017; Jenkins & Nickerson, 2017). Nesse sentido, é preciso considerar que para os observadores a adoção de comportamentos de defesa das vítimas é baseada na análise sobre as possíveis consequências sociais e grupais dessa atitude, e as propostas de intervenção devem avaliar e reconhecer essa preocupação dos estudantes (Casey et al., 2017). Ao mesmo tempo, mudanças nas crenças fatalistas dos estudantes sobre o bullying podem aumentar a possibilidade de comportamentos de ajuda e defesa às vítimas, o que pode ser explorado em ações antibullying com os observadores (Li et al., 2015).

Percebe-se que essa meta-síntese foi favorecida pela construção do mapa conceitual que permitiu aos pesquisadores interagir com os dados revisados, revelando relacionamentos e conexões entre as informações constantes nos diferentes artigos (Burke et al., 2005; Wilson, Mandich, & Magalhães, 2015). Os temas e os elementos destacados nos estudos seguiram os critérios de rigor da pesquisa qualitativa por meio da descrição densa e a reflexividade dos pesquisadores. Além disso, abordagens visuais utilizadas na extração e análise de dados são consideradas como importantes ferramentas metodológicas para a pesquisa qualitativa (Burke et al., 2005; Wilson, Mandich, & Magalhães, 2015). A meta-síntese oriunda da integração dos dados dos estudos empíricos e o uso do mapa conceitual pode subsidiar pesquisas futuras ou práticas de intenção antibullying.

5 Conclusões

O uso do mapa conceitual como estratégia de extração e análise de dados dos artigos revisados se configurou como uma comunicação multimodal (semiótica e linguagem) e estética (arte e representação gráfica). A representação do papel e das características dos estudantes que observam situações de bullying no mapa conceitual revelou complexidades e nuances pertencentes à dinâmica do fenômeno. Esta abordagem ainda ampliou a compreensão dos dados sobre o testemunho de situações de bullying nas escolas. O ponto forte desse estudo de revisão reside, assim, na análise qualitativa favorecida pela construção do mapa conceitual.

Salienta-se que o mapa conceitual é uma estratégia valiosa para pesquisa qualitativa e na construção de meta-sínteses. No caso desse estudo, o mapa conceitual construído pode auxiliar profissionais de diferentes áreas na tomada de decisão para melhorar o clima escolar e diminuir o bullying. Pesquisas qualitativas futuras podem utilizar a estratégia de mapas conceituais para entender como os estudantes observadores entendem o comportamento agressivo e a violência na escola.

Referências

Burke, J. G., O'Campo, P., Peak, G. L., Gielen, A. C., McDonnell, K. A., & Trochim, W. M. K. (2005). An introduction to concept mapping as a participatory public health research method. *Qualitative Health Research, 15*(10), 1392-1410.

Carabetta Júnior, V. (2013). A utilização de mapas conceituais como recurso didático para a

construção e inter-relação de conceitos. *Revista Brasileira de Educação Médica, 37*, 441-447.

Casey, E. A., Lindhorst, T., & Storer, H. L. (2017). The situational-cognitive model of adolescent bystander behavior: Modeling bystander decision-making in the context of bullying and teen dating violence. *Psychology of Violence, 7*(1), 33-44.

Chen, L.-M., Chang, L. Y. C., & Cheng, Y.-Y. (2016). Choosing to be a defender or an outsider in a school bullying incident: Determining factors and the defending process. *School Psychology International*.

Choi, S., & Cho, Y. I. (2013). Influence of psychological and social factors on bystanders' roles in school bullying among Korean-American students in the United States. *School Psychology International, 34*(1), 67-81.

Evans, C. B. R., & Smokowski, P. R. (2015). Prosocial bystander behavior in bullying dynamics: assessing the impact of social capital. J*ournal of Youth and Adolescence, 44*(12), 2289-2307.

Freshwater, D., & Cahill, J. (2016). Development of research discourses: a conceptual map. *Journal of Advanced Nursing, 72*(9), 2030-2041.

Galvão, T. F., & Pereira, M. G. (2015). Redação, publicação e avaliação da qualidade da revisão sistemática. *Epidemiologia e Serviços de Saúde, 24*, 333-334.

Guanilo, M. C. T. U., Takahashi, R. F., & Bertolozzi, M. R. (2011). Revisão sistemática: noções gerais. *Revista da Escola de Enfermagem da USP, 45*, 1260-1266.

Jenkins, L. N., & Fredrick, S. S. (2017). Social capital and bystander behavior in bullying: internalizing problems as a barrier to prosocial intervention. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(4), 757-771.

Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2017). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive Behavior, 43*(3), 281-290.

Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Turner, H. A. (2015). Victim reports of bystander reactions to in-person and online peer harassment: a national survey of adolescents. *J Youth Adolesc, 44*(12), 2308-2320.

Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*(3), 261-282.

Lambe, L. J., Hudson, C. C., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2017). Does defending come with a cost? Examining the psychosocial correlates of defending behaviour among bystanders of bullying in a Canadian sample. *Child Abuse & Neglect, 65*, 112-123.

Li, Y. Q., Chen, P. Y., Chen, F. L., & Wu, W. C. (2015). Roles of fatalism and parental support in the relationship between bullying victimization and bystander behaviors. *School Psychology*

International, 36(3), 253-267.

Obermann, M.-L. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence, 10*(3), 239-257.

Ohme, J., de Vreese, C. H., & Albaek, E. (2018). From theory to practice: how to apply van Deth's conceptual map in empirical political participation research. *Acta Politica, 53*(3), 367-390.

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*(1), 751-780.

Padgett, S., Notar, C. E. (2013). Bystanders are the key to stopping bullying. *Universal Journal of Educational Research, 1*(2), 33-41.

Poyhonen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development, 21*(4), 722-741.

Pozzoli, T., Ang, R. P., & Gini, G. (2012). Bystanders' reactions to bullying: a cross-cultural analysis of personal correlates among Italian and Singaporean Students. *Social Development, 21*(4), 686-703.

Pozzoli, T., & Gini, G. (2013). Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. *Journal of Early Adolescence, 33*(3), 315-340.

Pozzoli, T., Gini, G., & Thornberg, R. (2017). Getting angry matters: Going beyond perspective taking and empathic concern to understand bystanders' behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 61*, 87-95.

Puhl, R. M., Luedicke, J., & Heuer, C. (2011). Weight-based victimization toward overweight adolescents: observations and reactions of peers. *J Sch Health, 81*(11), 696-703.

Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in bullying: how can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice, 53*(4), 286-292.

Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *J Clin Child Adolesc Psychol, 40*(5), 668-676.

Song, J., & Oh, I. (2017). Investigation of the bystander effect in school bullying: Comparison of experiential, psychological and situational factors. *School Psychology International, 38*(3), 319-336.

Souza, N. A., & Boruchovitch, E. (2010). Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. *Educação em Revista, 26*, 195-217.

Souza Rego Pinto Carvalho, D. P., Fortes Vitor, A., Barichello, E., Alves de Villar, R. L., Pereira-Santos, V. E., & Ferreira-Junior, M. A. (2016). Aplicação do mapa conceitual: resultados com diferentes métodos de ensino-aprendizagem. *Aquichan, 16*, 382-391.

Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence, 36*(3), 475-483.

Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine, 13*(3), 247-252.

Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., & Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1), 114-130.

Yang, S. A., & Kim, D. H. (2017). Factors associated with bystander behaviors of Korean youth in school bullying situations A cross-sectional study. *Medicine, 96*(32).

Werth, J. M., Nickerson, A. B., Aloe, A. M., & Swearer, S. M. (2015). Bullying victimization and the social and emotional maladjustment of bystanders: A propensity score analysis. *Journal of School Psychology, 53*(4), 295-308.

Wilson, J., Mandich, A., & Magalhães, L. (2015). Concept Mapping: A Dynamic, Individualized and Qualitative Method for Eliciting Meaning. *Qualitative Health Research, 26*(8), 1151-1161.

Características del profesorado de Educación Física en Educación Secundaria

María Cuellar-Moreno[1]y Daniel Caballero-Julia [2]

[1] Departamento de Didácticas Específicas Universidad de La Laguna, España. mcuellar@ull.edu.es
[2] Univ. Lille, EA 7369 – URePSSS – Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société, F-590000 Lille, France. daniel.caballero-julia@univ-lille.fr

Resumen. El papel del profesorado es vital para la puesta en práctica los objetivos de Educación Física (EF) en los centros educativos, contribuyendo a fomentar la práctica de la actividad física y transmitir un estilo de vida saludable. Los objetivos son: a) Conocer las percepciones del alumnado del máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria sobre la formación recibida y b) Analizar las percepciones del alumnado de Educación Secundaria sobre las características de un buen y un mal profesor de EF. Para ello, se han realizado 11 entrevistas semiestructuradas a los estudiantes del máster y un cuestionario de preguntas abiertas a 443 alumnos de 11 centros educativos de Educación Secundaria. Los resultados indican la demanda de una mayor formación teórica, formación práctica y experiencia; así como su combinación con habilidades interpersonales. El mal profesor se caracteriza por falta de implicación en la materia y bajo control sobre la situación docente.

Palabras clave: Educación Física; PETE; Formación inicial; formación continua.

Characteristics of Physical Education Teachers in Secondary Education

Abstract. Teachers play a crucial role in the implementation of Physical Education (PE) objectives at schools, contributing to the promotion of physical activity and the transmission of a healthy lifestyle. The objectives are: a) To determine the perceptions of students on the master's degree in Secondary Education Teacher Training about the training received and b) To analyse the perceptions of Secondary Education pupils with regards to the characteristics of a good and bad PE teacher. To that end, 11 semi-structured interviews have been conducted with the master's students and an open-ended questionnaire has been completed by 443 pupils at 11 secondary schools. The results show demand for increased theoretical training, practical training and experience, in combination with interpersonal skills. A bad teacher is characterised by a lack of implication in the subject and a low level of control over the teaching situation.

Keywords: Physical Education; PETE; initial training; continuous training.

1 Introducción

Desde mediados del siglo XX la formación de calidad se constituye como un reto para la Educación. El desarrollo del docente como profesional es un importante factor en la educación, ya que es el profesorado el encargado de influir en la mejora de la calidad de la enseñanza (Pontes, Serrano y Poyato, 2013). Ello trae consigo que la formación del profesorado se encuentre en un constante cambio tanto desde el punto de vista político como educativo. No obstante, la formación profesional, independientemente del tiempo que se le dedique, no asegura que el trabajo profesional como docente sea el idóneo. Nos prepara únicamente para el inicio de nuestra vida profesional dándonos las pautas para continuar durante el resto de nuestra vida (González et al., 2013). A pesar de ello, Gimeno (1983), Stenhouse (1987), Ferry (1991) y Carreiro da Costa (1996), indican que la formación del profesorado es un aspecto fundamental de la calidad de la enseñanza. En palabras de Gimeno (1983, p.77): “La formación del profesores es una de las piedras angulares imprescindibles de

cualquier intento de renovación del sistema educativo a niveles cualitativos, con decisivas y claras proyecciones sobre la calidad de la enseñanza".

2 Revisión de la literatura

El papel del profesorado es de vital importancia a la hora de llevar a la práctica los objetivos políticos sobre Educación Física (EF) dentro de los centros escolares, contribuyendo no solo a fomentar la práctica deportiva en el alumnado sino a transmitir en ellos un estilo de vida saludable (Comisión Europea, 2013). De igual modo, el rol del profesor es esencial para lograr captar la atención del alumno hacia la actividad física y generar una actitud positiva hacia la asignatura de EF. Son sus acciones, comportamientos, decisiones y actitud como docente lo que provocara en el alumno una valoración hacia la asignatura (Hernández y Velázquez, 2007).

En el estudio del desarrollo de las características docentes necesarias para el desempeño de tal misión es importante mencionar que, en las últimas décadas, el profesorado de EF de las Escuelas Universitarias y Facultades de Ciencias de la Educación se ha estado vinculando de una forma más activa a la formación (Lozano, 2007). En la rama especifica de la EF, encontramos el Planes Estratégicos de Transformación Escolar (PETE), utilizados en estos centros encargados de formar al futuro profesorado. Según Bulger, Housner y Lee (2008), los PETE son responsables de que los profesionales del entrenamiento puedan enseñar, ejecutar y modelar con eficacia la técnica y las habilidades a desarrollar en el profesorado. De igual modo, Oliver y Oesterreich (2013) han expuesto una opinión solida sobre la Programación PETE y la importancia de la voz del estudiante en la remodelación de esta programación, centrada en lo que respecta a experiencias de trabajo sobre el terreno, es decir, sobre la práctica (Wright, Grenier y Channell, 2015).

Paralelamente, autores como Moreno y Cervelló (2003), señalan en su investigación sobre el pensamiento del alumnado hacia la asignatura de EF, que los alumnos dan mayor importancia a los aspectos personales del profesorado. Perciben al docente como una persona justa, alegre agradable y comprensivo, generando con ello una mayor importancia del alumno hacia esta asignatura. Por otro lado, Gutiérrez y Pilsa (2006) resaltan la visión del alumnado ante aspectos relacionados con la formación y la preparación profesional del profesorado, considerando la capacidad de explicar la asignatura y ayudar al alumnado como algo indispensable en un profesor. Esto coincide con los resultados obtenidos por Cárcamo (2012) en su investigación sobre la perspectiva de los escolares hacia el profesorado de EF, donde los aspectos positivos más destacados por el alumnado tenían que ver con la formación del docente, la transmisión de alegría a la hora de hacer actividad física y la actitud comprensiva de éste en las clases. De igual modo, Villaverde, González y Toja (2017), en un estudio más reciente, exponen en sus resultados la descripción del alumnado hacia un buen profesor de EF, valoran en ellos la actitud profesional, los rasgos de la personalidad y la intervención pedagógica. No obstante, los autores Yuksel, Sutcu, y Ozdemir (2019) y Muszkieta et al. (2019) señalan que a pesar de que las actitudes profesionales de los docentes de EF pueden ser consideradas como satisfactorias, existe una cierta disonancia entre las actitudes declaradas y la conducta real de muchos maestros.

3 Objetivos

En esta investigación se ha realizado un análisis de la percepción de los estudiantes del máster de Formación del profesorado de Educación Secundaria, especialidad de EF sobre la formación recibida en EF atendiendo a su práctica profesional una vez finalizados los estudios del Máster y de los estudiantes de Educación Secundaria donde se ha buscado obtener información sobre qué características y cualidades pueden ser consideradas de un buen y de un mal profesor en EF. Para preservar la autoría del artículo se omiten los datos relativos al máster.

Los objetivos que nos planteamos para este proyecto son los siguientes: a) Conocer las percepciones del alumnado del máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria sobre la formación recibida en el mismo; b) Analizar las percepciones del alumnado de Educación Secundaria sobre las características que debe poseer un buen profesor de EF; y c) Analizar las percepciones del alumnado de Educación Secundaria sobre un mal profesor de EF.

4 Material y métodos

4.1 Diseño y población

Para alcanzar los objetivos de este estudio la investigación se ha desarrollado en dos contextos diferentes. En primer lugar, se ha contado con un grupo de 11 alumnos (6 género masculino y 5 género femenino) con una edad comprendida entre los 23 y 35 años seleccionados en el contexto del Máster en Formación del Profesorado de una universidad Pública; y en segundo lugar, participaron 443 alumnos de 11 centros educativos (223 de género masculino y 220 femenino). Los cursos están comprendidos desde 1º (106 alumnos), 2º (105 alumnos), 3º (126 alumnos) y 4º (106 alumnos) de la ESO, con una edad comprendida entre los 12 y 17 años). Todos los sujetos participaron de forma anónima y voluntaria en el estudio, teniendo en cuenta los procedimientos éticos aplicables en la recopilación y tratamiento de los datos. La investigación fue aprobada por la dirección de los centros participantes.

4.2 Instrumentos

Para la recogida de información se ha realizó una entrevista semiestructurada al alumnado del máster en Formación del Profesorado y un cuestionario al alumnado de los centros educativos:

- Entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas fueron grabadas en un contexto familiar con un diálogo fluido y libre aprovechando las salas del profesorado de los centros en los que se realizó la investigación. Las entrevistas constan de 12 preguntas (de una duración media de 10 minutos) cuyas respuestas han sido almacenadas en una grabadora para su posterior transcripción. En ellas, se pretende dar respuesta a tres ámbitos relacionados con su formación como docente en EF: teoría, práctica y experiencia.

- Cuestionario con preguntas abiertas. El cuestionario ha sido entregado al inicio de las clases de EF y consta de cuatro preguntas en las que se pretende obtener información sobre la visión que tienen el alumnado hacia el profesorado de EF y sus experiencias vividas en las clases a lo largo de su formación educativa.

4.3 Análisis de los datos

Para el análisis de las entrevistas se realizó en primer lugar su transcripción. Posteriormente, un investigador codificó estas entrevistas con el programa ATLAS.ti valiéndose de las palabras claves presentes en las respuestas. Generándose así, una lista de códigos *ad hoc* con el fin de extraer los temas que componen el discurso recogido por las entrevistas. Cada código fue asignado a un solo fragmento de texto. No obstante, un mismo fragmento puede hacer referencia a múltiples temas/códigos, por lo que se pueden encontrar coocurrencias. Al mismo tiempo, los códigos se han agrupado en familias. Estas familias son: teoría, práctica y experiencia. La asignación de estos a cada una de ellas se encuentra en relación con las respuestas proporcionadas por los alumnos en sus entrevistas.

Para el cuestionario se ha realizado un análisis siguiendo el mismo método que en las entrevistas. Para ello, se han generado códigos (categorías) a partir de las respuestas que han dado los alumnos. Estos códigos han sido ordenados en grupos o familias según las características del buen o mal profesor. Estas familias son: didáctica, personal y dejar hacer.

5 Resultados

En este apartado se indican las características principales que debe tener el profesorado para que, a juicio de los futuros docentes y de los estudiantes de Educación Secundaria, sea considerado un buen profesor. En primer lugar, el análisis de la percepción de formación teórica, práctica y experiencia adquirida en el Máster nos ha permitido averiguar la visión de los futuros docentes sobre su formación y características. Tras dicho análisis, se han podido identificar estos tres ejes fundamentales en los discursos de los estudiantes de Máster a través de una serie de temáticas/códigos (ver

Tabla 1).

Tabla 1. Características del buen profesor según el alumnado de Máster.

Familia	Cualidades	%
Teoría	Conocimientos	10,5
	Carencias teóricas	7,4
	Formación	15,8
Práctica	Soltura	3,2
	Confianza	9,5
	Carencias prácticas	9,5
	Experimentar	10,5
	Resultados	1,1
Experiencia	Identidad	8,4
	Resolver problemas	11,6
	Seguridad	12,6

Así pues, la familia "Teoría" refleja todo el componente teórico, formación recibida en los estudios cursados con anterioridad, formación transmitida durante el Máster y toda aquella que pueda haber adquirido el alumno de su propia cuenta. En la familia "Práctica" se refleja todo lo relacionado con la actividad de campo, el modelo de actuación en la práctica, el control de la clase, del alumnado y de la materia. Por último, la familia "Experiencia" se relaciona con el aprendizaje por repetición, la obtención de una manera de hacer las cosas.

En segundo lugar, se han analizado las respuestas dadas por el alumnado de Educación Secundaria perteneciente a los centros educativos en los que el profesorado del PETE imparte docencia. Tal análisis ha permitido identificar nuevamente tres grandes familias que engloban las cualidades que debe tener un buen profesor a la hora de impartir la asignatura de EF. Estas familias son: didáctica, personal y dejar hacer.

De acuerdo a su frecuencia, el alumnado de Educación Secundaria considera que un buen profesor debe tener una serie de cualidades (Ver

En la última columna de la tabla se muestran las principales cualidades que anuncia el alumnado como un mal profesor. En la familia Didáctica, se observan 7 categorías entre las que destaca con un 16,11% *No saber enseñar*. En la familia Personal, con otras 7 categorías, sobresalen *Pasota* (24,16%) y *No tenga autoridad* (12,30%). Y finalmente, en la familia *Dejar hacer* tenemos 2 categorías: *Hace exámenes* (4,47%) y *No deja juego libre* (1,34%).

Tabla 2) entre las que destacan: *saber enseñar*, como aspecto didáctico con un 35% de aparición respecto del total de menciones durante el discurso; que sea *divertido* (11%) y que se *preocupe* por su alumnado (8%), como cualidades personales más destacadas; y que, con una frecuencia menor (inferior o igual al 3% de las menciones) que *deje libertad de acción* al alumnado durante el curso.

En la última columna de la tabla se muestran las principales cualidades que anuncia el alumnado como un mal profesor. En la familia Didáctica, se observan 7 categorías entre las que destaca con un 16,11% *No saber enseñar*. En la familia Personal, con otras 7 categorías, sobresalen *Pasota* (24,16%) y *No tenga autoridad* (12,30%). Y finalmente, en la familia *Dejar hacer* tenemos 2 categorías: *Hace exámenes* (4,47%) y *No deja juego libre* (1,34%).

Tabla 2. Características del buen y del mal profesor según el alumnado de Educación Secundaria.

	Códigos			
Familia	Cualidades del Buen Profesor	%	Cualidades del Mal Profesor	%
Didáctica	Sabe enseñar	34,5	No sabe enseñar	16,1
	Corrige	7,9	No corrige	6,0
	Hace actividades diferentes	6,3	No hace actividades diferentes	8,5
	Motiva	3,6	No motiva	0,9
	Pone ejemplos prácticos	2,7	No pone ejemplos prácticos	1,3
	Evalúa justamente	1,4	Evalúa injustamente	8,7
	Fomenta el trabajo en equipo	0,2	Aburrido	3,8
	Resuelve conflictos	0,2		
Personal	Exigente	2,3	Pasota	24,2
	Preocupado	7,7	No tenga autoridad	12,3
	Comprensivo	6,3	No valora el esfuerzo	4,3
	Gusto por su trabajo	5,4	No le gusta su trabajo	7,8
	Respetuoso	0,5	Mal educado	2,5
	Participativo	3,8	No participa	1,8
	Alegre	0,9	Triste	1,8
	Divertido	11,3		
Dejar hacer	Deja juego libre	3,4	No deja juego libre	1,3
	No hace exámenes	1,6	Hace exámenes	4,5

6 Discusión

Los objetivos de esta investigación han sido conocer las percepciones del alumnado del máster sobre la formación en EF atendiendo a su práctica profesional una vez finalizados los estudios del Máster y analizar las percepciones del alumnado de Educación Secundaria sobre las características que debe poseer un buen y un mal profesor de EF. Las entrevistas realizadas al alumnado del Máster permiten obtener información sobre la visión que el alumnado tiene del ámbito docente, además de aportar valoraciones que den respuesta a cuáles son las carencias que estos futuros docentes ven en su formación y qué consideran necesario obtener para desempeñar una labor profesional de calidad.

Los estudios de postgrado son el inicio de lo que Luis Pascual (2008) considera una Formación Continua. Aquella que se mantiene en el tiempo y que forma parte de un reciclaje continuo para la adquisición de conocimientos, siendo responsabilidad del futuro docente interesarse, investigar y formarse en el mayor número de conocimientos posibles. Ambos modelos de Formación, tanto la Inicial como la Continua son necesarios para conseguir una formación docente de calidad, sin olvidarnos de buscar la coherencia formativa. Además, gracias a la unión de estos modelos se construye una Formación Continua del profesorado que lo dirige hacia la excelencia educativa.

En las últimas décadas el profesorado de EF se forma mucho más y se tienen en cuenta muchos más factores (Lozano, 2007). Conocer los contenidos de la disciplina a impartir y cómo deben ser

impartidos resulta de vital importancia (Cañadas, Santos-pastor, y Castejón, 2019). El alumnado, otorga a dicha formación una gran importancia, siendo la formación y los aspectos didácticos las dimensiones (familias) con mayor número de menciones tanto en las entrevistas como en los cuestionarios. Este resultado dado por el alumnado concuerda bastante con la perspectiva académica de Ramos (1999) en la que se habla de un proceso de transmisión de conocimientos por parte del profesor hacia el alumnado. El profesorado es el encargado de transmitir la cultura por lo que debe estar a la altura tanto a nivel intelectual como a nivel de los contenidos que se van a transmitir al alumnado, dando también importancia a la forma en que se realiza (García, 1997).

Los resultados hallados en esta investigación concuerdan con lo expuesto por Cárcamo (2012) cuando indica que el alumnado que tiene una visión positiva de su profesorado valora en ellos su nivel de conocimientos y su capacidad para transmitir alegría. Como puede apreciarse en ella, los futuros docentes consideran que para convertirse en un buen profesor deben combinar el dominio de los aspectos teóricos con el ejercicio práctico de la enseñanza con una clara orientación hacia el alumnado y de la dinámica de clase. Al mismo tiempo, el alumnado del programa PETE otorga importancia al tiempo y a la repetición para poder crearse así un estilo a través de la experiencia de la práctica continua. En este punto de su formación, el futuro docente se siente preparado en lo que respecta a la primera dimensión (familia “Teoría”), mientras que reconoce las carencias en las otras dos. Además, el alumnado de Máster y futuros docentes sitúa a la dimensión teórico-práctica y la experiencia como puntos clave para la consideración de un buen profesor. Así pues, para este colectivo, una mala formación teórica combinada junto con una escasa experiencia práctica daría lugar a un docente que no estaría preparado para el ejercicio en el aula de EF.

En lo que respecta a la valoración del alumnado de Educación Secundaria sobre las cualidades o características de un mal profesor, vemos que tal y como indicaban Moreno y Cervelló (2003), el alumnado valora las características personales por encima de todo, atribuyendo al docente una serie una serie de cualidades negativas que caracterizarían a un mal profesor. Éstas son un claro reflejo de aquellas que se consideran positivas. Sin embargo, a la hora de evaluar a un mal profesor, el peso de ciertas cualidades difiere respecto del peso que tendrían en su versión positiva. Tal circunstancia podemos verla en la cualidad didáctica de Saber enseñar que se configura como la cualidad más destacada con un 35% de las menciones. Esta cualidad en su versión negativa – no saber enseñar- desciende en su porcentaje de aparición hasta el 16%. Ser un pasota ocupa el primer puesto. De esta forma se constata que si bien un buen profesor debe ante todo saber enseñar, un mal profesor se caracterizaría por su falta de implicación en la materia y/o actividades con el alumnado. Pavlyuk et al. (2019) coinciden al indicar que predomina en los maestros una valoración de las cualidades intrínsecas del docente entre las cuales destaca la actitud positiva hacia la actividad pedagógica que intensifica la motivación para la superación personal.

De este modo se constata que la valoración de la asignatura de EF por parte del alumnado está íntimamente relacionada con la percepción que el alumnado tiene del docente, el cual es percibido generalmente como democrático, bondadoso, alegre, justo, agradable y comprensivo. Estos resultados pueden encuadrarse dentro en Enfoque Compresivo de la Perspectiva Académica de Ramos (1999), donde García (1997) indica la figura del profesor no solo como un intelectual que

comprende con lógica la estructura de la materia que enseña, sino que además de conocer su estructura, domina las técnicas didácticas para una transmisión eficaz, activa y significativa de las mismas.

7 Conclusiones

Tras estos resultados, podemos concluir que la metodología permite adaptar los diferentes instrumentos a los objetivos planteados. El enfoque metodológico propuesto contribuye a la descripción del problema. Al mismo tiempo, las técnicas y métodos escogidos posibilitan exponer las representaciones de los alumnos respecto de su formación como profesores de EF. Los datos favorecen el conocimiento sobre la relevancia de las cualidades de un buen/mal profesor de EF.

Un buen profesor debe tener siempre y ante todo una buena base formativa que le permita dominar los contenidos y las técnicas docentes. De este modo, podemos afirmar que existe una relación clara entre lo expuesto por los futuros profesores de EF y la valoración que el alumnado de los centros da sobre las cualidades que tener un buen profesor, ambos apuntan al mismo elemento clave: la formación didáctica.

Se concluye también que un buen profesor debe tener, como segundo aspecto importante, cualidades personales que le permitan interactuar con el alumnado de forma abierta y efectiva. La creatividad y la implicación mediante la creación de nuevas y variadas actividades son elementos indispensables que debe tener un buen profesor de EF. Vemos como el futuro docente entiende que tales cualidades y/o habilidades son producto de la práctica y la experiencia. Y que tales aspectos deben ser mejorados con el tiempo para rellanar sus carencias docentes una vez terminada su formación en el Máster.

De este modo, un buen profesor de EF combina una sólida formación teórico-práctica con habilidades interpersonales que le permiten una transmisión eficaz de los conocimientos hacia su alumnado. Un mal profesor no sólo estaría caracterizado por una falta de estos conocimientos u habilidades, sino que, además, presentaría una clara falta de implicación respecto a la materia y control sobre la situación docente.

Finalmente, puede apreciarse que el estudio presenta una limitación geográfica, ya que tan sólo se han analizado centros de una Comunidad Autónoma. Al mismo tiempo, la investigación podría desarrollarse en un número más amplio de másteres con el fin de consolidar y ampliar los resultados aquí encontrados. Esto, lejos de ser un punto negativo del trabajo, abre las puertas a nuevas investigaciones, quedando demostrada la importancia de las cualidades del profesorado en la formación de nuevos docentes de EF.

Referencias

Bulger, S. M., Housner, L. D., & Lee, A. M. (2008). Curriculum alignment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 79*, 44–49. doi:10.1080/07303084.2008.10598215

Cañadas, L., Santos-pastor, M. L., y Castejón, F. J. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física Teaching competences in physical education teacher initial training. *Retos*, 35, 284-288.

Cárcamo, J. (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios Pedagógicos,* XXXVIII 105-119. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524158006

Carreiro da Costa, F. (1996). Formaçao de professores: Objectivos, conteúdos y estratégias. En Carreiro da Costa, F. y otros (Eds.) *Formaçao de Professores em Educaçao Física (pp. 9-36).* Lisboa: Serviço de Ediçoes de Facultade de Motricidade Humana.

Comisión Europea /EACEA/Eurydice (2013). La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150ES .pdf

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, núm. 106 de 4 de mayo de 2006). Recuperado de: http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf

Muszkieta, R., Napierala, M., Cieslicka, M., Zukow, W., Kozina, Z., Iermakov, S., y Gorny, M. (2019). The professional attitudes of teachers of physical education. *Journal of Physical Education and Sport*, 19 (February 2019), 92-99. https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s1014

Ferry, G. (1991). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Madrid: Paidós.

García, J.M. (1997). Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario. *Revista de orientación pedagógica, 4* (49), 361-391.

Gimeno, J. (1983). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica (pp.166-187)*. Madrid: Akal.

González, M., Molina, E., Vergara, K. y Salazar, F. (2013). Formación alumnos de la carrera de Educación Física, exigencia del medio. *Horizontes Pedagógicos*, 15 (1), 11-21.

Gutiérrez, M. y Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la educación física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte,* 6, 212-229.

Gutiérrez, M., Pilsa, C. y Torres, E. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte.* 8(3), 39-52.

Hernández, J. L. y Velázquez, R. (2007). La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: Cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan. Barcelona: Grao.

Lozano, J.J. (2007). Mejora de la formación inicial del profesorado especialista en Educación Física a través de la investigación acción colaborativa. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3048590

Luis Pascual, J. C. (2008b). Diagnóstico y perfil formativo del docente de Educación Física escolar. Madrid: ADAL.

Moreno, J. A. y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la educación física: Su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Revista Enseñanza: Anuario interuniver- sitario de Didáctica,* 21, 345-362.

Oliver, K.L., & Oesterreich, H.A. (2013). Student-centred inquiry as curriculum as a model for eld-based teacher education. *Journal of Curriculum Studies, 45,* 394–417. doi:10.1080/00220272.2012.719550

Pavlyuk, O., Vynogradskyi, B., Pavlyuk, Y., Chopyk, T., Antoniuk, O., Soltyk, O., y Pavlova, I. (2019). Motivation To Self-Improvement Among Physical Education Teachers. En *International Congress of Physical Education, Sports and Kinetotherapy. Education and Sports Science in the 21st Century, Edition dedicated to the 95th anniversary of UNEFS* (pp. 129-137). https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.16

Pontes, A., Serrano, R. y Poyato, F.J. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 10, 533-551.

Ramos, L. A. (1999) La evolución del pensamiento docente de los profesores de Educación Física a través de un programa de supervisión orientado a la reflexión en la acción y sobre la acción. (Tesis doctoral). Cáceres: Universidad de Extremadura.

Stenhouse, L. (1987). La investigación como base para la enseñanza. Madrid: Morata.

Villaverde, E. J., González, M. A. y Toja, M. B. (2017). El buen profesor de Educación Física desde la concepción del alumnado universitario en Galicia. Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad, 3 (2), 286-302. doi: http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2017.3.2.1909

Wright, S., Grenier, M., Channell, K. (2015). An Examination of University Supervision in a Physical Education Teacher Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, *34*, 242 -258.

Yuksel, H. S., Sutcu, O., y Ozdemir, B. (2019). Exploring of Prospective Teachers' Metaphoric Perceptions About the Concepts of "Physical Education Course" and "Physical Education Teacher". *Journal of Education and Learning*, 8(2), 58. https://doi.org/10.5539/jel.v8n2p58

La investigación socioeducativa sobre la representación del cambio climático en alumnado de Educación Secundaria. Una revisión internacional de sus diseños metodológicos.

Antonio García-Vinuesa[1], José Antonio Caride Gómez[1]y Pablo Ángel Meira Cartea[1]

[1]SEPA-interea (GI-1447). Departamento de Pedagoxía e Didáctica, Universidade de Santiago de Compostela, Galicia, España. a.garcia.vinuesa@usc.es; joseantonio.caride@usc.es; pablo.meira@usc.es

Resumen. En este trabajo se ofrecen los resultados iniciales derivados de la realización de un metaanálisis sobre 84 artículos publicados en revistas incluidas en las bases de datos *Scopus*, *Web of Science*, *Dialnet*, *Redalyc* y *Scielo*. Metodológicamente, a través de una revisión bibliográfica sistematizada se seleccionaron los artículos en inglés, castellano, gallego y portugués que superaron los criterios establecidos a tal fin. En los primeros resultados obtenidos se identifican los diseños metodológicos empleados en la investigación socioeducativa sobre la percepción y el conocimiento del cambio climático en el alumnado de Educación Secundaria en el tránsito del pasado siglo al actual (1993-2017).

Palabras clave: revisión bibliográfica sistematizada; metaanálisis, cambio climático; estudiantes; Educación Secundaria.

Educational research on secondary students´ representation of climate change. An international review of their methodological designs.

Abstract. In this paper we report the initial outcomes of carrying out a meta-analysis on 84 selected articles by conducting a systematic review in Scopus, Web of Science, Dialnet, Redalyc and Scielo databases. Articles collected —which exceeded the criteria of inclusion and exclusion established in the methodology— were written in English, Spanish, Galician and Portuguese. These initial findings show which methodological designs were used in the educational research on the perception and knowledge of climate change in secondary education students from the last century to the present day (1993 – 2017).

Keywords: Systematic review; meta-analysis; climate change; students; Secondary Education

1 Introducción

El cambio climático antropogénico —CC en adelante— está focalizando gran parte de la atención de las comunidades científica, docente e investigadora a nivel mundial. Algunas bases de datos que indexan estudios de impacto como *Scopus*, ofrece más de 280.000 entradas[1] cuando se solicita una búsqueda que ofrezca los resultados a través del algoritmo[2] *TITLE-ABS-KEY ("climate change") OR TITLE-ABS-KEY ("global warming")*. A pesar de que más de 75% de estas entradas pertenecen a estudios de áreas de conocimiento relacionadas con las ciencias experimentales, las ingenierías y la salud, en la última década la investigación en las ciencias sociales está empezando a tomar protagonismo en la búsqueda de soluciones al CC (8%).

En el ámbito concreto de la investigación educativa y el CC existen estudios con diversas características ya sea en función de los universos poblacionales con la participación de alumnado universitario o de Educación Superior (Burkholder, Devereaux, Grady, Solitro, & Mooney, 2017), alumnado de Educación Secundaria —ES, en adelante— (Tasquier & Pongiglione 2017), de Educación Primaria (Devine-Wright,

[1] Búsqueda realizada a 25 de febrero de 2019 en www.scopus.com, desde la red de la Universidade de Santiago de Compostela, a través de la subscripción de la Fundación Española de Ciencia y Tecnología (www.fecyt.es)

[2] Entradas que en su título, resumen y/o palabras claves contengan las palabras “climate change” o “global warming”.

Devine-Wright, & Fleming, 2004) o con profesorado (Seow, & Ho, 2016). Igualmente, existen diferentes enfoques teórico-conceptuales y marcos referenciales desde los que abordar la labor interpretativa y metodológica de las investigaciones posibilitando el acceso a estudios que indagan en las representaciones sociales (Flores 2018), que exploran los conocimientos y las concepciones alternativas (Shepardson, Roychoudhury, Hirsch, Niyogi, & Top, 2014), o que identifican audiencias específicas para ajustar las estrategias comunicativas más eficaces (Maibach, Roser-Renouf, & Leiserowitz, 2009). A ellas se añaden investigaciones que intentan establecer las bases de lo que denominan Educación Climática o Educación para el CC (Allison, 2012), y las que se posicionan en el marco de la alfabetización climática como competencia clave para responder al problema (Azevedo & Marques, 2017). Otras investigaciones focalizan su interés en la identificación de las estrategias educativas (Monroe, Plate, Oxarart, Bowers, & Chaves, 2017) o comunicativas (Wibeck 2014) más eficaces planteando posibles soluciones educativas a la crisis climática.

El presente artículo sitúa el foco de atención en cómo se ha investigado el CC en relación con el alumnado de ES. Para ello se utilizó la metodología de revisión bibliográfica sistematizada —RBS, en adelante— como una estrategia útil para revisar y sintetizar sistemáticamente la literatura científica existente en torno a una temática concreta (Oliver y Tripney, 2017) permitiendo acumular evidencias de diversos estudios. Con frecuencia esta metodología se asocia al metaanálisis, que para algunos autores es una parte de la propia RBS (Meseguer, 2007), mientras que otros sugieren que puede, aunque no necesariamente, formar parte de ella (Järvholm e Bohlin, 2014).

2 Metodología

Esta RBS pretende dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo se ha investigado la percepción del CC del alumnado de ES? Es decir, ¿qué marcos referenciales, diseños metodológicos y técnicas de exploración se han utilizado en la investigación socioeducativa con respecto al CC y al alumnado de ES?

Siguiendo las indicaciones de Petticrew y Roberts (2008) se inició la tarea realizando una búsqueda manual de otras RBS y metaanálisis publicados comprobando que existían investigaciones con campos de estudio similares, pero que ninguna centraba su atención en el alumnado de ES específicamente (Bozdoğan, 2011; Hornsey, Harris, Bain, & Fielding, 2016; Monroe *et al*., 2017; Wibeck, 2014, entre otras).

El siguiente paso consistió en establecer una serie de criterios de delimitación que permitieron obtener una muestra significativa de estudios de alto impacto, convergentes con la pregunta de investigación:

- *Campo de estudio*: CC y alumnado de ES (12 -18 años).
- *Periodo*[3]: Estudios publicados entre 1950 y 2017.
- *Tesauros*: los términos clave que describieron las estrategias de búsquedas fueron: cambio climático; *climate change*; *global warming*; estudiantes; *students*; secundaria; *secondary*; instituto; *middle school*; *high school*; alfabetización climática; *climate literacy*.
- *Idioma del texto*: se incluyeron artículos en castellano, galego, inglés y portugués.
- *Fuentes*: se seleccionaron las bases de datos *Scopus*, *Web of Science*, *Dialnet*, *Redalyc* y *Scielo* como fuentes formales, aunque también se recurrió a fuentes informales: las referencias bibliográficas de otras revisiones similares ya publicadas y, los bancos de datos de colegas de investigación.

3 Búsqueda realizada entre 17/10 y el 20/12 de 2017 desde la red de la Universidade de Santiago de Compostela con acceso a las bases de datos que ofrece la subscripción de la Fundación Española de Ciencia y Tecnología.

Una vez establecidos los criterios que orientan la RBS se realizaron búsquedas sistemáticas en las bases de datos. Las estrategias de indagación combinaron los términos clave en los campos de búsqueda "título", "palabras clave" y "resumen" en función de las opciones que cada base de datos ofrece.
Tomando en consideración los resultados obtenidos con este proceso se establecieron tres nuevos criterios de inclusión/exclusión —I/E, en adelante—:

- 1er criterio: ¿en el resumen se identifica claramente si el documento no cumple con alguno de los criterios de delimitación?
- 2º criterio: documento en formato artículo. Se excluyeron documentos de literatura gris, libros y capítulos de libro.
- 3er criterio: palabras claves: se excluyeron todos aquellos documentos en los que no aparecieran los términos cambio climático o alfabetización climática.

Como fase final de depuración, los documentos que superaron estos criterios se sometieron a una lectura en profundidad con la ayuda del software *atlas.ti* para concretar la muestra definitiva.

2.1 Limitaciones

A pesar de que la RBS es una metodología que facilita minimizar errores y sesgos (Littell, Corcoran, & Pillai, 2008), no está exenta de ellos. Entre los principales sesgos identificados por diversos autores (Oliver y Tripney, 2017) se encuentra el de publicación, debido a los intereses que puedan estar subyaciendo a los resultados de las investigaciones o por limitaciones idiomáticas en revistas que, principalmente, publican en inglés.
Durante el transcurso de este trabajo se han identificado otras carencias o debilidades, como son el acceso a estudios de uso privativo, barreras idiomáticas o debido a las herramientas de búsquedas ofrecidas por las bases de datos, que no permiten combinar diversas estrategias de búsqueda —en el caso de *Dialnet*, *Redalyc* y *Scielo*—, complejizando la detección de estudios de interés. Otra limitación detectada se remite al momento de seleccionar el formato de documento ya que, aunque algunos autores sugieren no excluir la literatura gris (Petticrew, & Roberts, 2008), que se pretenda abarcar toda la producción científica difundida y publicada puede generar un volumen de trabajo inasumible. A pesar de ello, sus características de transparencia, replicabilidad y de posibilidad de actualización la definen como una metodología adecuada para indagar en el estado de la cuestión de un tema concreto, convirtiendo a la RBS en un instrumento muy útil para la revisión, construcción y difusión del conocimiento.

3 Resultados

3.1 Revisión bibliográfica sistematizada

Tabla 1. Resultados obtenidos en las fases de sistematización para identificar los documentos de interés

Secuencia de tareas	Número
Aplicación de las estrategias de búsqueda (documentos)	2.114
Documentos excluidos tras la aplicación del 1er criterio de I/E	1.839
Análisis de duplicados (documentos excluidos)	12
Documentos excluidos tras la aplicación del 2º criterio de I/E	61
Documentos excluidos tras la aplicación del 3er criterio de I/E	55
Fase de depuración (lectura en profundidad con *atlas.ti*)	63
Muestra final de la RBS	84

3.2 Resultados iniciales del metaanálisis

A continuación, se presentan los resultados iniciales relacionados con diversas características de los diseños metodológicos empleados en la investigación educativa sobre el CC y el alumnado de ES. Las tablas 2, 3 y 4 muestran, respectivamente, la información relativa a los enfoques metodológicos, tamaños de muestra y la técnica o los instrumentos para el registro de los datos, empleados en los estudios que conforman la selección en la que se fundamenta el metaanálisis.

Tabla 2. Enfoques metodológicos empleados en los estudios de la muestra analizada (N = 84).

Enfoques metodológicos	Número
Cuantitativo	39
Cualitativo	26
Mixto	19

Tabla 3. Rangos de tamaño de las muestras de participantes en los estudios seleccionados (N =84)

Tamaño de muestra	Nº de estudios	Cuantitativo	Cualitativo	Mixto
[0 - 50]	21	1	16	4
[51 - 100]	13	1	4	8
[101 - 150]	5	5	-	-
[151 - 200]	4	1	2	1
[201 - 400]	12	6	3	3
> 400	29	25	1	3

Tabla 4. Técnicas e instrumentos empleados para registrar la información en las investigaciones seleccionadas (N = 84)

Técnica / instrumento	Nº de estudios
Cuestionario de respuesta cerrada	37
Cuestionario de respuestas cerradas y abiertas	14
Cuestionario de respuesta abierta	10
Relatos y dibujos	8
Entrevista semi-estructurada (individual)	8
Mapas conceptuales / esquemas	6
Grabación de video de una actividad	5
Entrevista semi-estructurada (grupal)	4
Entrevista estructurada (individual)	4
Observación en aula	3
Entrevista no estructurada (individual)	2
Debate	2
Análisis de tareas/actividades escritas	2
Entrevista en profundidad (individual)	2
Grupo de Discusión	1

5 Conclusiones

Los resultados expuestos son un avance del metaanálisis que está actualmente en curso sobre una muestra de 84 artículos seleccionados aplicando la metodología de RBS. Según estos datos iniciales la investigación socioeducativa en torno a la comprensión y representación del CC en el alumnado de ES refleja una gran riqueza de conocimientos como conjunto de estudios, tanto en enfoques metodológicos como en técnicas de registro de datos. Esta visión de conjunto es necesaria para comprender la amplitud y diversidad de las aportaciones realizadas, de sus resultados y conclusiones, evitando que incurran en los riesgos que inducen el «imperialismo cuantitativista» o el «triunfalismo

cualitativista» (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga, 2006). Considerando que un enfoque cuantitativo busca la descripción y explicación de un fenómeno, en este caso social y, por otro lado, el enfoque cualitativo se centra en su comprensión y su interpretación, buena parte de la comunidad científica está abriéndose al diálogo y a la triangulación de ambos enfoques, en lo que Ortí (1994) denomina complementariedad por deficiencia; esto es, la insuficiencia, en la investigación en Ciencias Sociales, de ambos enfoques separados. Un resultado preliminar que ejemplifica este argumento de Ortí es el tamaño de muestra seleccionado según el tipo de metodología empleada: el volumen de datos y la complejidad de los análisis cualitativos no hacen eficientes los estudios con grandes muestras, por lo que un enfoque mixto permite un acercamiento más profundo a la realidad estudiada con el uso y contraste de datos cuantitativos obtenidos de grandes muestras y datos cualitativos resultantes de muestras de menor tamaño.

Al tratarse de un estudio sin finalizar, el siguiente paso consiste en concluir el análisis en profundidad de los 84 artículos para poder contrastar los resultados obtenidos en las diversas investigaciones en función de las metodologías empleadas y determinar las ventajas, inconvenientes y hallazgos de estas. Considerando esta circunstancia, las RBS y los metaanálisis son metodologías que permiten combinar resultados y conclusiones, ya que ofrecen una visión más integrada y coherente de un determinado ámbito del conocimiento y/o de su transferencia a la sociedad, articulando estudios individuales y diferenciados, temporal y geográficamente, pero que desde esta perspectiva de conjunto, ofrecen un corpus de saberes para los que la descripción, comprensión, explicación e/o interpretación son procesos complementarios y retroalimentados, inherentes a la investigación socioeducativa.

Referencias

Anderson, A. (2012). Climate change education for mitigation and adaptation. *Journal of Education for Sustainable Development, 6(*2), 191-206

Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). Investigación educativa I. Santiago: Chile.

Azevedo, J., y Marques, M. (2017). Climate literacy: a systematic review and model integration. *International Journal of Global Warming, 12*(3/4):414.

Bozdoğan, A. E. (2011). "A Collection of Studies Conducted In Education About "Global Warming" Problem", Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri, vol. 11, num. 3, pp. 1618-1624.

Burkholder, K., Devereaux, J., Grady, C., Solitro, M., & Mooney, S. (2017). Longitudinal Study of the Impacts of a Climate Change Curriculum on Undergraduate Student Learning: Initial Results. *Sustainability, 9*(6), 913.

Devine-Wright, P., Devine-Wright, H., & Fleming, P. (2004). Situational influences upon children's beliefs about global warming and energy. *Environmental Education Research, 10*(4), 493-506

Flores, R. C. (2018). El cambio climático en las representaciones sociales de los estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa, 20*(1), 122-132. SSN 1607-4041.

Hornsey, M. J., Harris, E. A., Bain, P. G., y Fielding, K. S. (2016). "Meta-analyses of the determinants and outcomes of belief in climate change", Nature Climate Change, vol. 6, num. 6, pp. 622-626.

Järvholm, B., & Bohlin, I. (2014). Evidence-based evaluation of information: The centrality and limitations of systematic reviews. *Scandinavian journal of public health, 42*,(13), 3-10.

Littell, J. H., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

Maibach, E., Roser-Renouf, C., & Leiserowitz, A. (2009). *Global warming's six Americas 2009: An audience segmentation analysis*. Connecticut, Estados Unidos: Yale Project on Climate Change.

Meca, J. S. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula abierta, 38*(2), 53-64.

Meseguer, F. (2007). 11 Lectura crítica de un Metaanálisis y de una revisión sistemática.Recuperado de https://www.murciasalud.es/recursos/ficheros/136630-capitulo_11.pdf

Monroe, M.C., Plate, R.R., Oxarart, A., Bowers, A., & Chaves, W.A. (2017). Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 1-22.

Oliver, S., & Tripney, J. (2017). Systematic Review and Meta-Analysis. En M. Lagrange (Ed.), The BERA/SAGE Handbook of Educational Research (pp. 452-475). London, Reino Unido: Sage.

Ortí, A. (1994). La confrontación de modelos y iveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (Coord.), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales (pp.85 – 95). Madrid: España

Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishing

Seow, T., & Ho, L. C. (2016). Singapore teachers' beliefs about the purpose of climate change education and student readiness to handle controversy. *International Research in Geographical and Environmental Education, 25*(4), 358-371.

Shepardson, D. P., Roychoudhury, A., Hirsch, A., Niyogi, D., & Top, S. M. (2014). When the atmosphere warms it rains and ice melts: Seventh grade students' conceptions of a climate system. *Environmental Education Research, 20*(3), 333-353.

Tasquier, G., & Pongiglione, F. (2017). The influence of causal knowledge on the willingness to change attitude towards climate change: results from an empirical study. *International Journal of Science Education, 39*(13), 1846-1868.

Wibeck, V. (2014). Enhancing learning, communication and public engagement about climate change – some lessons from recent literatura. *Environmental Education Research, 20*(3), 387-411.

O ensino sobre a saúde da mulher em um curso médico do nordeste do Brasil

Francisco José Passos Soares[1], Pâmela Elaine Nogueira Tavares[2] e Rodrigo Paschoal de Medeiros Lima[3]

[1]Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil. francisco_passos01@hotmail.com;
[2]Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil. pamelaent@gmail.com;
[3]Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil. rodrigo.med.lima@gmail.com;

Resumo. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que balizam os cursos de medicina estabelecem que a organização curricular deve abordar as necessidades de saúde das pessoas e populações referidas, inclusive as relacionadas ao gênero. Verificou-se a adequação da matriz curricular do curso de Medicina da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) às competências e habilidades relacionadas à saúde da mulher sugeridas nas DCN e em documentos internacionais de referência na educação médica. Além disso, foi verificado se os vazios curriculares obrigatórios são complementados por atividades próprias ao currículo paralelo. Pesquisa documental de caráter exploratório, do tipo descritiva-analítica, com abordagem quantiqualitativa. Os resultados confirmam lacunas na matriz curricular com necessidade de revisão para que ocorra a integração entre os eixos nos distintos ciclos de aprendizagem, a atenção ampliada aos aspectos psicosociais e éticos, e a atualização de aspectos considerados fundamentais ao perfil do egresso, cidadão, socialmente responsável.

Palavras-Chave: Currículo; Saúde da mulher; Medicina; Gênero e saúde.

Education on the health of women in a northeastern Brazil medical course

Abstract. The National Curriculum Guidelines (NCG) that guide medical courses establish that the curricular organization should address the health needs of the people and populations mentioned, including those related to gender. It was verified the adequacy of the curricular matrix of the medical course of the Federal University of Alagoas to the competencies and skills related to women's health suggested in the NCG and in international reference documents in medical education. In addition, it was verified whether mandatory curricular voids are complemented by activities inherent to the parallel curriculum. Exploratory documental research, descriptive-analytical type, with a quantiqualitative approach. The results confirm gaps in the curriculum matrix with the need for review to integrate the axes in the different learning cycles, the expanded attention to the psychosocial and ethical aspects, and the updating of aspects considered Fundamental to the profile of the egress, citizen, socially responsible.

Keywords: Curriculum; Women's Health; Medicine; Gender and Health.

.

1 Introdução

Ser homem ou mulher tem um impacto significativo em vários setores da sociedade, sobretudo na saúde. A saúde da mulher é influenciada pela biologia ligada ao sexo, pelo gênero, que se refere aos papéis socialmente construídos que moldam os comportamentos, atividades, expectativas e oportunidades, e por outros determinantes sociais (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2018). Este fato tem sido motivo de preocupação mundial, uma vez que, em muitas sociedades, a discriminação enraizada, os fatores socioculturais e as desiguais relações de poder provocam injustos resultados para as mulheres (OMS, 2018).

Mulheres são maioria na população mundial e vivem mais que os homens, com uma expectativa de vida global, em 2016, de 74,2, em detrimento dos 69,8 anos para homens. No entanto, elas experimentam um maior número de morbidades e usam mais os serviços de saúde (OMS, 2018).

Desta forma, as prioridades mundiais em saúde da mulher foram mudando, sobrepondo as necessidades não satisfeitas pela saúde sexual e reprodutiva (Langer et al, 2015).
No cenário nacional, a ação pioneira em defesa à atenção à saúde da mulher foi o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM), criado em 1983 pelo Ministério da Saúde, em resposta aos problemas e necessidades da população feminina (Brasil, 2004). Mais adiante, tal programa foi ampliado e em 2004 foi lançada a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (Brasil, 2011). Em 2011, ocorreu a 3ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (3ª CNPM), cujas resoluções culminaram na elaboração do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM 2013-2015), com a inserção das temáticas de gênero em diversas frentes do governo. Todavia, esse documento enfatiza que a educação brasileira, pilar fundamental para a consolidação do exercício de direitos e construção da autonomia individual e coletiva, ainda não incorporou totalmente o princípio da igualdade de gênero (Brasil, 2013).
Diversos estudos recentes (Dhawan, Bakir, Jones, Kilpatrick & Merz, 2016; Jenkins et al, 2016) discutem a necessidade de criação de uma "Medicina do Gênero e Sexo" como pedra-angular na construção de uma medicina que atenda melhor às diferentes necessidades dos gêneros, notadamente a saúde da mulher, posto que essa, hoje, tende a restringir-se a questão do sexo biológico e aos aspectos reprodutivos. As desigualdades de gênero estão arraigadas na própria formação médica (Ávila, 2014), na qual, apesar de atualmente ser majoritariamente formada por mulheres (Scheffer et al, 2018), o sexismo ainda se encontra fortemente presente, não havendo currículo, políticas institucionais, condições de formação ou requisitos de seleção para as especialidades que sejam adaptados às necessidades femininas (Ávila, 2014). Esse fenômeno é denominado em alguns estudos como "cegueira de gênero" (Verdonk, Benschop, Haes & Lagro-Janssen, 2009).
As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que balizam os cursos de medicina (Resolução CNE/CES 3, 2014) estabelecem os princípios, os fundamentos e as finalidades da formação. As DCN pautam que a organização curricular deve abordar as necessidades de saúde das pessoas e populações referidas, inclusive as relacionadas ao gênero. O documento lista as competências que devem ser adquiridas pelo médico em sua formação. E no que tange à competência "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, ética e demais aspectos que compõem o espectro da diversidade humana que singularizam cada pessoa ou cada grupo social (Resolução CNE/CES 3, 2014).
Este estudo pretendeu verificar a adequação da matriz curricular do curso de Medicina da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) às competências e habilidades relacionadas à saúde da mulher sugeridas nas DCN e em documentos internacionais de referência na educação médica. Além disso, foi verificado se os vazios curriculares obrigatórios são complementados por atividades próprias ao currículo paralelo.

2 Metodologia

Pesquisa documental de caráter exploratório, do tipo descritiva-analítica, com abordagem quantiqualitativa, que visou em uma primeira etapa identificar e analisar os conteúdos relativos a gênero/saúde da mulher presentes na matriz curricular de um curso de medicina de uma universidade pública federal no nordeste brasileiro; e em uma segunda etapa identificar e analisar as atividades relativas ao currículo paralelo (CP), obrigatórias, porém com autonomia para a escolha discente das trilhas institucionais possíveis, e não obrigatórias, de aproximação ao tema saúde da mulher. Por se tratar de análise documental exclusiva, o projeto de pesquisa necessitou apenas da

autorização da unidade acadêmica em que o curso se desenvolve. A coleta de dados realizou-se entre novembro de 2018 e fevereiro de 2019. A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Ludke & André, 1986). Pode-se definir análise documental como "um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação". A análise de conteúdo tem por objetivo a manipulação das mensagens, evidenciando indicadores que permitam inferir sobre uma realidade que não a da mensagem principal. Nesta pesquisa foi analisado não aquilo que o PPC representa como documento, mas o que do PPC pode-se extrair de informações referentes ao ensino sobre a saúde da mulher no curso analisado. Foi utilizado como parâmetro para análise de conteúdos mínimos em saúde da mulher, o documento Women's Health Care Competencies for Medical Students: Taking Steps to Include Sex and Gender Differences in the Curriculum, publicado pela Association of Professors of Gynecology and Obstetrics (APGO) e Women's Healthcare Education Office (WHEO) em 2000. A análise dos conteúdos das ementas restringiu-se aos descritos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Medicina da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas (FAMED/UFAL), versão 2013, disponível no site da referida faculdade (http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/famed). Foram obedecidas as seguintes etapas cronológicas para a análise documental: (1) Definição de categorias de análise, (2) definição de unidades de registro, (3) exploração documental em busca por unidades de contexto que codifiquem unidades de registro, (4) tratamento dos resultados e interpretação. Definem-se como "categorias de análise" agrupamentos de conteúdos de interesse (neste trabalho, em saúde da mulher) que se relacionam. "Unidades de registro" referem-se aos conteúdos de interesse propriamente ditos, agrupados nas "Categorias de Análise". "Unidades de contexto" são definidas como trechos dos documentos em análise que permitam codificar as "unidades de registro", ou seja, que permitam verificar que as unidades de registro (conteúdos de interesse) são contempladas pelo texto analisado. Antes da análise de conteúdos mínimos em saúde da mulher no PPC, foi realizada análise estrutural do documento. Nessa fase, procurou-se verificar a existência de elementos suficientes para embasar a importância do ensino em saúde da mulher para a graduação médica. As categorias de análise e unidades de registro foram determinadas previamente pelos pesquisadores, sendo elaborado um instrumento para que, a partir desse ponto, o texto fosse explorado, com posterior tratamento dos resultados e interpretação. O instrumento de avaliação da estrutura da matriz curricular pode ser visualizado na tabela 1.

Tabela 1. Instrumento de análise estrutural da matriz curricular do curso de graduação acerca de conteúdos de interesse, Maceió, 2019.

Categoria de Análise*	Unidade de Registro&	Unidades de contexto£ / Citações	Sugestões

* Categoria de análise: Categoria geral do conteúdo de interesse (Ex.: Diferenças de sexo e de gênero no desenvolvimento normal e fisiopatologia, aplicadas à prevenção e gestão de doenças)

& Unidade de Registro: Conteúdo de interesse a ser identificado no texto (Ex.: Diferenciação e Desenvolvimento Físico e Psicológico Normal)

£ Unidade de Contexto: Trechos do Projeto Pedagógico do Curso que permitam codificar unidades de registro

Passou-se, então, para a análise de conteúdos mínimos sobre a saúde da mulher, com elaboração de novos instrumentos para atingir os objetivos propostos. As categorias de análise e unidades de registro foram estabelecidas a partir da leitura do documento Women's Health Care Competencies for Medical Students: Taking Steps to Include Sex and Gender Differences in the Curriculum (APGO,

(2000). Após a definição das "categorias de análise" e "unidades de registro", as "unidades de contexto" foram buscadas nos conteúdos programáticos das ementas das disciplinas. Assim, determinou-se a relação parcial ou total entre as unidades de registro e de contexto. Não sendo encontradas "unidades de contexto" que pudessem decodificar as "unidades de registro", considerou-se que o conteúdo não era previsto na matriz curricular analisada. Foram consideradas unidades de registro de abordagem parcial aquelas que não fizeram menção a 100% dos termos rastreadores utilizados na pesquisa ou aquelas que fizeram esta menção, no entanto, sem citar a distinção de sexo ou gênero.

Os resultados obtidos passaram por fase de tratamento e interpretação, conforme a divisão da matriz curricular do curso, em ciclos: básico (1º ao 4º semestre), clínico (5º ao 8º semestre) e internato (9º ao 12º semestre), e em eixos: teórico-prático integrado (ETPI), de desenvolvimento pessoal (EDP), e de aproximação à prática e à saúde comunitária (EAPMC).

Foram consideradas relacionadas ao currículo paralelo todas as atividades autônomas desempenhadas pelos alunos e inseridas ou não no currículo formal, obrigatório.

A variedade de atividades extracurriculares selecionadas pelos pesquisadores obedeceu ao critério de conhecimento da realidade local da oferta institucional relacionada ao tema saúde da mulher. Não foi a intenção do estudo verificar as variáveis relacionadas ao tema, como a frequência de atividades mais procuradas, dificuldades de acesso pela oferta, competitividade, supervisão docente, remuneração, carga horária, etc.

As atividades consideradas para análise que exigiam cumprimento obrigatório para a obtenção de créditos extras durante a graduação foram: disciplinas eletivas e projetos de extensão, consideradas como carga horária flexível. As atividades não obrigatórias analisadas foram: iniciação científica, monitoria, participação em grupos de pesquisa e estudo.

As atividades desenvolvidas como currículo paralelo, relacionadas à saúde da mulher, foram verificadas nas plataformas eletrônicas da unidade acadêmica e da universidade, nas sessões extensão, grupos de estudo e pesquisa, projetos de iniciação científica (PIBIC).

3 Resultados

A partir da leitura do documento Women's Health Care Competencies for Medical Students: Taking Steps to Include Sex and Gender Differences in the Curriculum (APGO, 2000) foram extraídas 8 categorias de análise, subdivididas em 76 subtópicos, utilizados como unidades de registro. Do total de 76 subtópicos, 21 (27,63%) foram contemplados integralmente, 44 (57,89%) foram contemplados parcialmente e 11 (14,47%) não foram contemplados nas ementas disciplinares do curso analisado. Em resumo, das 76 unidades de registros (competências) buscadas nas ementas da matriz curricular do curso foram encontradas 65 (85,52%) unidades de contexto relacionadas.

Na análise por ciclo de ensino-aprendizagem foram identificadas 21 (27,63%) unidades de registro, no ciclo básico, 58 (76,31%) no ciclo clínico e 17 (22,36%) no internato. Os resultados específicos relacionando as frequências aos conteúdos encontrados em cada ciclo são apresentados no quadro 1. Alguns subtópicos de determinadas unidades de registro, devido à complexidade crescente de abordagem para a formação, foram encontradas em mais de uma disciplina, distribuídas ao longo do curso em todos os ciclos. Desta forma, algumas unidades de registro foram utilizadas para os cálculos de mais de um ciclo de estudo.

O ciclo básico, o segundo ciclo com maior número de unidades de registro (27,63%), foi o que melhor contemplou a categoria de análise IV, em 66,7%, e a categoria VII, com 100%. De forma negativa, não contemplou as categorias de análise V e VIII.

No ciclo clínico a descrição de subtópicos variou entre 0 e 100%. Foi o ciclo que contemplou a maioria das 76 unidades de registro, com um valor absoluto de 58 unidades, representado 76,31% do total. As categorias de análises com maior representação neste ciclo foram: I (95,2%), V (16,7%), VI (733%) e VIII (50%). Apenas a categoria VII não foi abordada nesse ciclo.

O internato foi o ciclo que contemplou a menor quantidade de unidades de registro, totalizando 17 unidades de registro (22,36%), representando parcialmente, a categoria de análise II, que não apresenta subdivisões ou unidades de registro. De forma discreta, nesse ciclo foram contempladas algumas unidades de registro pertencentes às categorias de análise I, IV e VI.

As disciplinas eletivas, componentes do currículo paralelo do curso, como esperado, apresentaram pouco impacto na abordagem dos conteúdos propostos pela APGO. Foram contempladas 5 unidades de registro (6,58%) das 76 unidades de registro possíveis. Apenas a categoria de análise II foi contemplada de forma mais expressiva (100%). Estando as categorias I (4,76%), IV (16,7%) e VI (6,67%) presentes com discreta representação.

Quadro 1 - *Frequência de subtópicos das unidades de registro nos distintos ciclos e eixos de ensino-aprendizagem, Maceió, 2019*

UNIDADES DE REGISTRO DO WOMEN'S HEALTH CARE COMPETENCIES FOR MEDICAL STUDENTS (APGO| WHEO)	CICLOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM			EIXOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM		
	CICLO BÁSICO	CICLO CLÍNICO	INTERNATO	ETPI	EAPMC	EDP
I - Diferenças de sexo e de gênero no desenvolvimento normal e fisiopatologia, aplicadas à prevenção e gestão de doenças. (42)	5/42 (11,9%)	40/42 (95,2%)	5/42 (12%)	29/42 (69%)	7/42 (16,6%)	0/42 (0%)
II - Comunicação eficaz com os pacientes, demonstrando consciência das diferenças de gênero e cultural. (1)	1/1 (100%)	1/1 (100%)	1/1 (100%)	1/1 (100%)	1/1 (100%)	0/1 (0%)
III - Realização de um exame físico apropriado para sexo, gênero e idade. (1)	1/1 (100%)	1/1 (100%)	0/1 (0%)	1/1 (100%)	1/1 (100%)	0/1 (0%)
IV - Discussão do impacto dos papéis sociais e culturais com base no gênero e do contexto sobre os cuidados de saúde e sobre as mulheres. (6)	4/6 (66,7%)	2/6 (33,3%)	0/6 (0%)	0/6 (0%)	3/6 (50%)	1/6 (16,7%)
V - Identificação e ajuda às vítimas de violência e abuso físico, emocional e sexual. (6)	0/6 (0%)	1/6 (16,7%)	0/6 (0%)	0/6 (0%)	1/6 (16,7%)	0/6 (0%)
VI - Avaliação e aconselhamento às mulheres quanto à redução do risco associado ao sexo e ao gênero, incluindo mudanças no estilo de vida e testes genéticos. (15)	9/15 (60%)	11/15 (73,3%)	10/15 (66,7%)	13/15 (86,6%)	8/15 (53.3%)	0/15 (0%)
VII - Avaliação crítica de novas informações e adoção das melhores práticas que incorporem o conhecimento das diferenças de sexo e gênero na saúde e na doença. (1)	1/1 (100%)	0/1 (0%)	0/1 (0%)	0/1 (0%)	1/1 (100%)	0/1 (0%)
VIII - Discussão do impacto dos sistemas de prestação de cuidados de saúde nas populações e indivíduos que recebem cuidados de saúde. (4)	0/4 (0%)	2/4 (50%)	1/4 (25%)	0/4 (0%)	5/4 (75%)	0/4 (0%)
MÉDIA	21 (27,63%)	58 (76,31%)	17 (22,36%)	44 (57,90%)	27 (35,52%)	1 (1,3%)

Três eixos transversais dão forma pedagógica à matriz curricular de formação: Eixo de Aproximação à Prática Médica e à Comunidade (EAPMC), Eixo Teórico Prático Integrado (ETPI), Eixo de Desenvolvimento Pessoal (EDP). Também aqui, alguns termos rastreadores de algumas unidades de registro foram encontrados em mais de um eixo compondo os cálculos de representatividade específica.

A frequência de unidades de registro em cada eixo é apresentada no quadro 1. Observa-se que o Eixo Teórico Prático Integrado foi o mais contemplado com (57,90%), seguido pelo de Aproximação à Prática Médica e à Comunidade (35,52%), e por fim o Eixo de Desenvolvimento Pessoal (1,3%).

Nas ementas referentes ao ETPI foi observada abordagem a 44 dos 76 subtópicos das unidades de registro (57,9%). Observou-se ampla variação (0% a 100%) na abordagem dos tópicos: ao todo 4 tópicos contemplavam o que era sugerido como critérios da APGO sobre o conteúdo previsto, e em 2 tópicos, II e III, foi obtida máxima abordagem (100%).

A observação dos textos relativos às ementas do EAPMC revelou abordagem de todos os tópicos ao longo da matriz curricular, sendo o único a conseguir tal mérito, mesmo que parcialmente, por não deixar explícita a necessidade de detalhamento quanto ao gênero em seus planos de aulas. Em alguns tópicos, II, III, e VII, apresentou máxima abordagem (100%).

O Eixo de Desenvolvimento Pessoal (EDP) contemplou apenas 01 unidade dentre as 76 disponíveis (1,3%), a qual está alocada na Unidade de registro IV**,** sendo, portanto, o eixo que menos contemplou o material examinado.

4 Discussão

A análise das ementas das disciplinas constantes no PPC do curso de medicina estudado, público, federal, que tem como perfil do egresso "*o médico, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar, pautado em princípios éticos, no processo de saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano*" - revelou carência de informações registradas, suficientes, para o diagnóstico de atualização de suas práticas de ensino para a atenção à saúde da mulher (Faculdade de Medicina de Alagoas [FAMED], 2013). Vários documentos apresentavam extrema pobreza de detalhes, faltando informações acerca dos objetivos, metodologia e conteúdo programático dos módulos de ensino. A exceção ficou por conta dos módulos pertencentes aos estágios do internato, a maioria bem descrita, com pobreza de detalhes contidas nas ementas de poucos módulos como: Clínica Médica 2, e Obstetrícia 1 e 2, estes últimos representativos de aspectos importantes específicos à saúde da mulher. A descrição quase completa das ementas do internato deveu-se a recente desenvolvimento curricular com foco nesse ciclo de ensino-aprendizagem.

A maioria das unidades de registro foi considerada de abordagem parcial, visto que os termos rastreadores são encontrados nas ementas das disciplinas, no entanto, sem constar qualquer informação sobre abordagens relacionadas às especificidades referentes ao gênero ou sexo. Resultado semelhante foi descrito em estudo realizado por Nicolette e Jacobs (2000) na Stanford University School of Medicine, o qual ilustra as inadequações da educação médica atual no que diz respeito às pacientes do sexo feminino. Ao analisarem a literatura recomendada para a medicina interna encontraram que grande parte dos estudos continha poucos ou nenhum indivíduo do sexo feminino, ou não fizeram referência ao sexo dos pacientes. Outra falha identificada é que os desenhos dos estudos foram baseados em padrões derivados da manifestação de doenças em homens, sem abordar as especificidades inerentes às mulheres, no estudo dos sistemas.

A observação das propostas de atuação dos eixos ao longo dos ciclos de ensino-aprendizagem revela distintos padrões de compromisso com o ensino sobre a saúde da mulher: o ETPI detém a carga horária mais extensa, distribuída ao longo de todo o curso, estando presente majoritariamente nos três ciclos da graduação. Esse eixo também representa o perfil do médico tradicional, assistencialista, justificando a maior frequência de tópicos e subtópicos encontrados (57,9%). O EAPMC apresenta uma carga horária maior no ciclo básico, apresentando uma redução significativa durante o ciclo clínico. No entanto, esse eixo representa os objetivos de mudança do perfil do médico, orientado para a atenção primária. Os índices encontrados demonstram compatibilidade com os objetivos do curso (35,5%). Dentre os eixos norteadores da proposta curricular, o EDP, é o que detém a menor carga horária, e sendo responsável pelos ensinamentos éticos e psicossociais não apresenta resultados compatíveis com a sua importância. Na forma em que foi concebido, este eixo se propõe a práticas integradas e complementares com os outros eixos, em distintos momentos da formação, não sendo visível sua real extensão a partir de análise de ementas.

Estudos anteriores realizados tendo o PPC do curso em pauta como objeto de análise referente a questões próprias à geriatria (Buarque, 2017) e à segurança do paciente (Bastos, 2018), encontraram resultados assemelhados aos do estudo atual, com incompletude e fragmentação.

De forma geral, a análise das ementas revela uma predominância de conteúdos biológicos e técnicos sobre os relativos à humanização das práticas médicas. Os tópicos descritos revelam um ensino médico ainda com forte influência flexneriana, centrada na doença, particionando o biológico (tópicos I, II, III), demonstrando a efetividade nesse aspecto. As unidades que trabalham as condutas relacionadas à redução de riscos por drogas, patologias psiquiátricas ou neoplasias (tópico VI) também obtêm uma pontuação ainda relativamente expressiva se comparados aos de caráter mais social e proativo.

No documento da APGO (2000), o tópico IV sugere a abordagem do caráter multifacetado da diversidade feminina em suas individualidades, o tópico V é incisivo em fornecer ferramentas que permitam enfrentar o monstro da violência que assola o gênero feminino. O tópico IV tenta focar no caráter social, econômico, religioso e tenta abraçar as minorias dentro do gênero feminino, lésbicas, mulheres deficientes, imigrantes e mulheres de cor, discutindo também as cargas emocionais herdadas pelas mulheres e seus pesares, demonstrando o quanto cada faceta requer um cuidado mais individualizado. Já o tópico V é uma caixa de ferramentas que capacita o futuro médico a suspeitar do abuso, pesquisar, diagnosticar, e, além disso, acolher a mulher de forma ética e humana, prover métodos de intervenção, e agir da forma mais próxima e pessoal na vida de seus pacientes. Foi observada a precariedade na abordagem desse tópico pelo curso como um todo. A ressalva fica no Eixo de Aproximação à Prática Médica, mas especificamente na disciplina de Medicina Legal, que trabalha o detalhamento das disfunções do comportamento sexual e de gênero, dando arcabouço para que o futuro profissional saiba distinguir e enquadrar legalmente as agressões. O tópico VII enseja o desejo de permitir que os médicos saibam buscar formas para conscientização sobre o sistema no qual todos estão inseridos e os entraves, permitindo o benefício das condutas individualizadas.

A saúde da mulher foi valorizada na reforma curricular ocorrida no curso de medicina da UFAL em 2006 e no desenvolvimento curricular seguinte em 2014, implementando-se a integração entre as áreas de obstetrícia e ginecologia, organizadas em módulos distribuídos em distintos momentos do curso: saúde da mulher 1, no 6° período, e saúde da mulher 2, no 8° período, os quais abordam os aspectos teóricos mais prevalentes, inclusive as urgências obstétricas e ginecológicas, enquanto que no ciclo do internato, em Ginecologia e Obstetrícia 1 e 2 a aprendizagem prática supervisionada é o principal objetivo. Observa-se que essas disciplinas mantêm o foco na saúde da mulher adulta. As especificidades relativas à saúde da criança e do adolescente são abordadas de forma prática, assistencial, se e quando estas são encaminhadas por pediatras à consulta. Os aspectos teóricos têm

sido confiados aos pediatras do grupo, com possibilidade de restrição ou fragmentação da abordagem.

A integração educacional almejada ainda não ocorreu de fato, e os docentes das duas áreas do conhecimento pouco dialogam no sentido do planejamento das ações educativas. Além disso, os conteúdos valorizados permanecem os tradicionais, sem a atenção às demandas observadas nas publicações normativas e /ou científicas de instituições internacionais como a OMS, e das demais áreas da saúde, ou mesmo de entidades representativas de proteção aos direitos das mulheres e de grupos vulnerados, insistentemente veiculadas nas mídias sociais.

Como tentativa de superação dessa barreira interna do curso para o avanço na integração e na inclusão de aspectos críticos à formação exclusiva técnica, muitas vezes reprodutora de práticas patriarcais e desumanizantes, que ferem a autonomia da mulher sobre o seu próprio corpo, outras atividades são desenvolvidas, consideradas como currículo paralelo (oficiais, porém não obrigatórias e inclusivas de todos os discentes), ou informal (relacionadas às escolhas individuais dos discentes, em estágios e cenários de aprendizado, fora dos muros da universidade).

O currículo paralelo tem sido considerado um campo importante de estudos e de possibilidades pedagógicas, no Brasil, para o desenvolvimento da autonomia e da identidade profissional pelos discentes, com múltiplas e criativas experiências contextualizadas em cada curso e região (Peres, Andrade & Garcia, 2007; Tavares et al, 2007).

A busca pelo currículo paralelo ofertado na FAMED-UFAL revelou possibilidades criativas e interessantes para o desenvolvimento pelo discente de uma ética profissional futura, crítica e humanizada. Dois projetos de extensão: Assistência Humanizada à Mulher e à Criança - da gravidez a um ano de idade, e Atenção Integral à Saúde da Mulher; uma Liga Acadêmica de Ginecologia e Obstetrícia; e três grupos de pesquisa com abordagens distintas e complementares para um olhar mais ampliado sobre a saúde da mulher: Bioética e Saúde Feminina; Grupo de Estudos e Pesquisas Saúde, Território e Cultura (subgrupo: Gênero e educação médica); Representações sobre corpo e sexualidade por mulheres jovens com anemia falciforme.

Para os discentes o campo da pesquisa traz as marcas do oficial, obrigatório, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e não obrigatório, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), este último com renovação anual das poucas vagas disponíveis.

Relativo ao PIBIC foi possível observar no período de análise de dez anos a orientação de projetos de pesquisa sobre a saúde da mulher, presentes em todos os anos, exceto em 2011, em quantidade reduzida, variando entre um a três projetos por ano. Geralmente, os projetos ofertados apresentavam características dependentes da área de atuação dos docentes: se da área específica, saúde da mulher, os temas circunscreviam-se a doenças de domínio técnico e controle especializado médico; se da saúde coletiva, os temas eram mais abrangentes e exploravam as representações sociais sobre o corpo ou os determinantes sociais e psicológicos de comportamentos de vulnerabilidade da mulher em distintas fases da vida; se da pediatria ou da saúde mental, os projetos analisavam a díade mãe-criança, considerando uma teoria psicogênica nociva materna sobre a criança. Apenas um projeto, de docente ginecologista com formação bioética, tematiza a autonomia das mulheres com a definição da escolha da via de parto.

Embora poucos discentes vivenciem experiências de currículo paralelo ou informal específico à área de saúde da mulher, acredita-se ainda ser uma das mais frequentes na formação médica no Brasil. Além da exposição oficial permanente e obrigatória, a quantidade de opções ofertadas nos campos da extensão e da pesquisa, e a diversidade complementar dessas opções, com atualização crítica nos grupos de estudo tem politizado, ainda que mais lento do que o esperado a formação com os temas necessários a uma formação humanizada, orientada para o respeito aos direitos das mulheres no curso médico da UFAL.

5 Conclusões

Esses resultados somam-se a outros diagnósticos realizados no mesmo curso com o fim do desenvolvimento curricular humanizado, confirmando lacunas e a necessidade de revisão para que ocorra a integração entre os eixos nos distintos ciclos de aprendizagem, a atenção ampliada aos aspectos psicossociais e éticos, e a atualização de aspectos considerados fundamentais ao perfil do egresso, cidadão, socialmente responsável. A análise documental complementada com informações sobre o currículo paralelo demonstrou ser útil para o diagnóstico situacional e para o desenvolvimento curricular de instituições acadêmicas da área da saúde. As limitações do estudo são referentes ao uso exclusivo de documentos, devendo os resultados, em uma segunda etapa, subsidiar nova investigação contemplando a opinião dos discentes a respeito da veracidade e aplicabilidade no cotidiano docente dos conteúdos das ementas.

Referências

Association of Professors of Gynecology and Obstetrics (2000). *Women's health care competencies for medical students*. Crofton, MD: APGO Women's Healthcare Education Office.

Avila, R.C. (2014). Formação das mulheres nas escolas de medicina. *Revista Brasileiras de Educação Médica*, 38(1), pp.142-149. Recuperado em Outubro 19, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022014000100019

Bastos, S. M. O. (2018). *Avaliação do ensino sobre segurança do paciente na graduação do paciente na graduação médica de uma universidade médica de uma universidade pública* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Alagoas.

Brasil. Ministério da Saúde. (2004). *Política nacional de atenção integral à saúde da mulher: princípios e diretrizes*. Brasília: Editora MS. Recuperado em 10 de outubro, 2018 de: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nac_atencao_mulher.pdf

Brasil. Ministério da Saúde. (2011). *Política nacional de atenção integral à saúde da mulher: princípios e diretrizes*. Brasília: Editora MS. 82 p. Recuperado em 14 de outubro, 2018 de: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_mulher_principios_diretrizes.pdf

Brasil. Secretaria de Políticas para as Mulheres. (2013). *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres. 114 p. Recuperado em 15 de outubro, 2018 de: http://bibspi.planejamento.gov.br/bitstream/handle/iditem/157/PNPM%202013-2015%20%28em%2022ago13%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Buarque, D. C. (2017). *Análise do ensino sobre saúde do idoso em um curso de medicina* (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de Alagoas.

Dhawan, S., Bakir, M., Jones, E., Kilpatrick, S., Merz, C.N. (2016). Sex and gender medicine in physician clinical training: results of a large, single-center survey. *Biology of Sex Differences,* 7(1). Recuperado em 12 de Novembro, 2018 de: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27785341

Faculdade de Medicina de Alagoas (2013). *Projeto pedagógico do curso de medicina - PPC 2013*. Maceió. 240p. Recuperado em 10 de outubro, 2018 em: https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/medicina-2013.2

Jenkins, M. R., Herrmann, A., Tashjian, A., Ramineni, R., Raef, D., Rokas, T., Shatzer J. (2015). Sex and gender in medical education: a national student survey. *Biology of Sex Differences*, 7(1). Recuperado em 14 de Novembro, 2018 de: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27785347

Langer, A., Meleis, A., Knaul F.M., Atun, R., Aran, M., Ornelas, H.A., Butta, Z.A., Binagwaho, A., Bonita, R., Caglia, J.M., Claeson, M. Davies, J., Donnay, F.A., Gausman, J.M., Glickman, C., Kearns, A.D., Kendall, T., Lozano, R., Seboni, N., Sen, G., Sindhu, S., Temin, M., Frenk, J. (2015, Setembro). Women and Health: the key for sustainable development. *The Lancet*, 386, 1165-1210. Recuperado em 12 de Novembro, 2018 de: https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(15)60497-4/fulltext#seccestitle520

Lüdke, M., André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Nicolette, J., & Jacobs, M. B. (2000). Integration of Women's Health into an Internal Medicine Core Curriculum for Medical Students. *Academic Medicine,* 75(11), 1061–1065. Recuperado de doi:10.1097/00001888-200011000-00008

Organização Mundial da Saúde (2018). *Women and health*. Recuperado em 14 de outubro, 2018 de: http://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/women-s-health

Organização Mundial da Saúde (2018). *Gender and health*. Recuperado em 14 de outubro, 2018 de: http://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/gender

Park, S., Kim,N.,Paik,H.Y. (2018). Experiences with a graduate course on sex and gender medicine in Korea. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 15, p13. Recuperado em 15 de Novembro, 2018 de: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6004513/

Peres, C.M., Andrade, A.S., Garcia, S.B. (2007). Atividades Extracurriculares: Multiplicidade e Diferenciação Necessárias ao Currículo. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 31(3), 203 – 211.

Resolução CNE/CES 3 (2014). *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília: 23 de junho de 2014, Seção 1, pp. 8-11.

Scheffer, M., Cassenote, A., Guilloux, A.G.A., Biancarelli, A., Miotto, B.A., Mainardi, G.M. (2018). *Demografia médica no Brasil 2018*. Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da USP; Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo; Conselho Federal de Medicina, São Paulo. Recuperado em 15 de Outubro, 2018 de: https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/DemografiaMedica2018.pdf

Tavares, C. H. F., Maia, J. Á., Muniz, M. C. H., Malta, M. V., Magalhães, B.R.C., Thomaz, A. C.P. (2007). O currículo paralelo dos estudantes da terceira série do curso médico da Universidade Federal de Alagoas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 31(3), 245-53.

Verdonk, P., Benschop, Y.W.M., Haes, H.C.J.M., Lagro-Janssen, T.L.M. (2009). From gender bias to gender awareness in medical education. *Adv in Health Sci Educ*, 14, pp135–152. Recuperado em 17 de Novembro, 2018 de: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10459-008-9100-z.pdf

Incidencias de un proceso de lectura plurilingue en las representaciones acerca de estrategias de aprendizaje y de lectura de estudiantes universitarios

José Alexis Espino[1] y Jean Noel Cooman[1]

[1]*Departamento de Lenguas Extranjeras Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras.*
jose.espino@unah.edu.hn; jean.cooman@unah.edu.hn

Resumen. El presente artículo pretende exponer el impacto generado por un experimento de lectura plurilingüe en intercomprensión, en las representaciones de un grupo de estudiantes universitarios de francés y de inglés del Departamento de Lenguas Extranjeras, con respecto a sus estrategias de aprendizaje y de lectura. Se intentó precisamente interpretar, mediante el análisis de discurso, la evolución de estas representaciones en ambos grupos, el cual evidenció incidencias positivas en las estrategias en mención.

Palabras claves: representaciones; lectura global y plurilingue; estrategias de aprendizaje y de lectura en intercomprensión

Impact of a multilingual process on university students' representations about learning and reading strategies

Abstract. This article exposes the impact, generated by a multilingual reading experiment in intercomprehension, on the representations of a group of French and English university students from the Foreign Languages Department, with regard to their learning and reading strategies. The experiment aimed precisely at interpreting, by means of discourse analysis, the evolution of these representations in both groups, which resulted in positive incidences on the mentioned strategies.

Key-words: representations; global and multilingual reading; learning and reading strategies in intercomprehension.

1 Introducción

En este artículo se discutirán los resultados de un experimento de clase que proyectó la interpretación del impacto generado por un proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura global y plurilingüe, dirigido a dos grupos de estudiantes universitarios principiantes, hispanohablantes, de francés y de inglés, del Departamento de Lenguas Extranjeras (DLE), en el año 2018. El objetivo central de esta investigación[1], realizada a través de un proyecto de aprendizaje reflexivo que combina talleres de lectura guiada en las dos clases mencionadas, con una serie de cuestionarios semidirectivos y entrevistas "a profundidad", consistía en saber cuál sería el impacto de un proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura global y plurilingüe en las representaciones de los dos grupos acerca de sus propias estrategias de aprendizaje y de lectura, utilizando el enfoque de lectura global y de lectura en intercomprensión.

[1] Conviene especificar que son los dos autores- docentes, quienes programaron el enfoque de lectura en intercomprensión en los respectivos cursos mencionados, y llevaron a cabo la observación e interpretación del experimento. Conviene subrayar que los docentes son "una parte importante del proceso de investigación por sus experiencias en el campo y la reflexividad que aportan al rol que desempeñan (Gibbs, 2012)

Concretamente se trataba de interpretar de qué manera podrían evolucionar, en un período de tiempo limitado (y de manera comparativa), las representaciones de una muestra selectiva de estudiantes elegidos en ambos grupos, después de un experimento de clase de lectura global y en intercomprensión entre diferentes lenguas romances (francés, italiano y portugués) y el inglés, de una serie de artículos de tipo periodístico, abriendo de esta manera la investigación a "toda situación de contacto lingüístico" y no solamente a "lenguas reconocidas como tipológicamente próximas (vecinas) (Gajo, 2008).
Como también quedó evidenciado en los cuestionarios semidirectivas y entrevistas, una gran mayoría de estos estudiantes demostraba no poseer antes del experimento- estrategias de aprendizaje ni de lectura muy desarrolladas, ni en lengua materna ni en lengua extranjera.

2 Marco contextual

Al igual que la mayoría de los países del continente, Honduras (país de 9 millones de habitantes) es una nación multicultural y multilingüe, marcado al mismo tiempo por una presencia muy fuerte de español, la primera lengua de la gran mayoría de la población. Ante esta realidad, la existencia y supervivencia de otras lenguas vernáculas y minoritarias, como el garífuna, el miskito, el pech, el tol, el tahwaka y una variante de inglés criollo se ven considerablemente comprometidas. Este monopolio del castellano se combina con la introducción en el sistema de educación pública de la única lengua extranjera obligatoria, el inglés, también bajo la influencia del fuerte poder económico de los Estados Unidos. En este contexto, el francés ha ido ganando gradualmente su espacio como segunda lengua extranjera, y es enseñado desde hace unos cincuenta años, no solo en las dos grandes universidades públicas del país, sino también en otras universidades y escuelas bilingües.
La Universidad Nacional Autónoma de Honduras, espacio donde se ha realizado la investigación, tiene como su principal responsabilidad, asegurar y dirigir la educación superior del país. Como verdadera "macro-universidad" pública, cuenta con una población de más de 90,000 estudiantes, dividida entre la sede en Tegucigalpa (capital del país de 1.8 millones de habitantes) y ocho centros regionales. Dentro de la universidad, es el Departamento de Lenguas Extranjeras (DLE), la entidad responsable de ofrecer las asignaturas de lenguas extranjeras presentes en la malla curricular de todas las carreras de los estudiantes universitarios.
Desde la década de los años 1960, el DLE ofrece asignaturas generales en siete lenguas (alemán, francés, inglés, italiano, mandarín, portugués y ruso). Además de las formaciones generales en lengua, este Departamento ofrece formaciones de docentes de lengua, a nivel de licenciatura y maestría, asimismo, contará próximamente con un Centro de Lenguas.

3 Problemática- justificación de la investigación

En este contexto educativo multilingüe se implementó un proyecto de investigación en lectura plurilingüe (PL) en intercomprensión de "lenguas cercanas y no cercanas" (Robert, 2004) que no solamente pretendió generar una conciencia más sólida de los fenómenos de plurilingüismo, diversidad lingüística y cultural e interculturalidad en el espacio universitario, y más específicamente en el DLE, sino también establecer procesos de enseñanza-aprendizaje "plural", basados en una didáctica integrada de las lenguas, tal como lo promueven el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas- MCER* (Consejo de Europa: 2001) y el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de Lenguas y Culturas- MAREP* (Candelier et al., 2007).

Asimismo, tiene como objetivo establecer prácticas didácticas de comprensión escrita y comprensión oral mediante el enfoque plural de la intercomprensión, inspirandose no solamente del MAREP, sino también de dos *Referenciales de competencias en intercomprensión*, de fecha más reciente (De Carlo et al., 2015).
Para responder concretamente al problema de falta de prácticas y estrategias funcionales de aprendizaje y lectura del público de los estudiantes, formados sobre los principios educativos tradicionales, y para poder realizar un cambio, en las representaciones de estas estrategias por parte de los estudiantes, el proyecto de lectura global y plurilingües se acompañó del establecimiento de cuestionarios y entrevistas dirigidas específicamente a la recopilación de estas representaciones, y la evolución de éstas.
Considerando de esta manera como base para la experiencia, las opiniones mismas de los estudiantes respecto de una implementación de mejores estrategias de aprendizaje y de lectura, una de los fundamentos teóricos y metodológicas principales de este estudio lo constituye el concepto de "representaciones sociales" (RS en adelante), calificado por el *Diccionario de Didáctica del Francés* (Cuq, 2004) como "una noción transversal en varias campos en el seno de las ciencias humanas y sociales, que también en didáctica de lenguas y culturas… en la observación de situaciones de enseñanza-aprendizaje… ha adquirido un posición teórica de primer importancia". También Blanchet (2017) enfatiza el vínculo entre las RS y las competencias del aprendiz de lenguas al definirlas como "la manera en la cual las personas categorizan, vinculan e interpretan los fenómenos humanos y sociales y su medio ambiente", desempañando así "un papel significativo en sus comportamientos, juicios, decisiones, y en dado caso, sus prácticas de enseñanza- aprendizaje de lenguas y culturas".

Es precisamente a través del análisis de los discursos de los actores principales del acto de aprendizaje, los estudiantes, -concretamente a través de los cuestionarios y entrevistas- que se podrá observar e interpretar, la "construcción… y la eventual evolución o transformación" de estas RS, como lo señalan Cavalli et al., (citadas por Moore, 2001).
En este sentido, el "análisis de discursos", que 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 y Moirand (1992), citados por Blanchet y Chardenet (2011), será el elemento metodológico e instrumento de investigación más importante en este estudio de orden cualitativo.
En cuanto a los otros conceptos teóricos, se referirá también a una serie de conceptos relacionados con la aptitud de la comprensión escrita. En este sentido se referirá en primer lugar al concepto de "estrategias de aprendizaje" definidas en el ámbito de la didáctica de lenguas por Cyr (1998) como "un conjunto de operaciones puestas en marcha por los aprendices para adquirir, integrar y reutilizar la lengua meta".
Estas estrategias se dividen después en estrategias "metacognitivas, cognitivas y sociocognitivas" en base a las tipologías de Oxford (1990) y de O'Malley y Chamot (1990), las "metacognitivas" consistiendo esencialmente en "reflexionar acerca de su proceso de aprendizaje", las "cognitivas" implicando una "manipulación mental… para resolver una tarea de aprendizaje", con estrategias como la "inferencia", la "traducción o la comparación con la L1 (Cyr, 1998), y las "socioafectivas" refiriéndose al "control o la gestión de la dimensión afectiva acompañando el aprendizaje" (Cyr, 1998).
En segundo lugar se tomará como base los conceptos en el ámbito de las estrategias cognitivas y propiamente dichas de lectura, como la lectura "global" como parte de un proceso de "lectura interactiva" (Cicurel, 1991) y más específicamente del "enfoque global de textos escritos" desarrollados por Moirand (1979) que implican una "fase de observación del texto" para

posteriormente concentrarse en los "parámetros de la situación de comunicación: ¿Quién?, ¿A quién? ¿Dónde?" y "partiendo de lo conocidos en el texto" (Cicurel, 1991) o, en otras palabras del "máximo aprovechamiento de experiencias ya vividas" (Castagne y Chartier, 2007).
Otros autores, al referirse más específicamente al enfoque de "intercomprensión", prefieren la denominación "aproximación" (Castagne y Chartier, 2007), calificándolo como "una percepción no imprecisa sino holística… presentando cualidades de flexibilidad muy funcionales en la construcción del sentido de un texto". O incluso se refieren a "estrategias aproximativas" (Escude, Janin, 2010) que no operan a través de una acumulación de palabras individuales, sino más bien "a través de captaciones globales de texto que funcionan en interferencia e interacción". Estas teorías, más modernas, se oponen, de alguna manera, al método "sintético", definido por Germain (2003) como la "progresión desde el conocimiento de las unidades (letras/sonidos) hacia su combinación en sílabas y de la combinación de sílabas en palabras".
Como concepto final tenemos la "intercomprensión entre lenguas emparentadas o genéticamente parientes" (Robert, 2004) como uno de los enfoques "plurales" (Candelier, 2007) más estudiados y practicados en la enseñanza de lenguas. Mediante este enfoque se pretende desarrollar (Klein, 2002, y Carullo, 2007) la comprensión recíproca, por ejemplo de hablantes de lenguas de la familia románica (español, francés, italiano, portugués, etc.), tanto a nivel de comprensión oral como a nivel de comprensión escrita, tomando en cuenta el factor del parentesco lingüístico, la capacidad de comprender textos en lenguas poco conocidas, y la dinamización del potencial cognitivo del aprendiz.

4 Metodología: Procedimiento de la investigación

El presente proyecto de investigación tiene un diseño mayormente cualitativo y un enfoque descriptivo. En este sentido se implementaron principalmente, las técnicas de análisis del discurso y análisis narrativo (Blanchet y Chardenet, 2011), con el objetivo de profundizar, comprender, explicar y dar voz al fenómeno de la evolución de las representaciones sociales de los participantes acerca de las estrategias de aprendizaje y de lectura, global y plurilingüe.
Para tal fin, los dos investigadores establecieron dos proyectos de lectura plurilingüe en dos clases separadas, una de inglés y otra de francés, bajo la dualidad favorable de rol docente-investigador (Merriam, 1988 citado por Gibbs, 2012). En seguida, se seleccionó una muestra reducida de tres estudiantes de francés y de cinco estudiantes de inglés, como informantes claves, críticos y reflexivos; se realizó una codificación, respectivamente, E1-F, E2-F, E3-F y E4-I, E5-I, E6-I, E7-I, E8-I, bajo la concepción de la naturaleza de la lengua de aprendizaje de los ocho participantes, así como la relevancia, calidad e interrelación de la información para la mejor interpretación de datos. Ambas poblaciones fueron seleccionadas, de un universo mucho mayor, bajo un muestreo intencionado (Patton 1990 citado por Gibbs 2012), y poseían un nivel de lengua inicial, A1, MCER (2001).
En cuanto al procedimiento de recolección de data, los dos proyectos de lectura plurilingüe realizados, cimentados en referentes teóricos y de aplicación en intercompresión y lectura plurilingüe, como lo son el *InterRom* (Carullo et al., 2007) y *EuroComRom* (Klein, 2002) fueron desarrollados bajo observación cercana y permanente -desde el día uno- mediante principalmente tres técnicas: un cuestionario inicial, previo a los talleres de lectura, un cuestionario final y una entrevista grupal, de carácter altamente reflexivo.
En concreto, el estudio estableció básicamente las categorías de análisis acerca de las RS sobre las estrategias de aprendizaje y de lectura plurilingüe, para lo cual se discutió e interpretó los discursos y narrativas de los informantes. Así, el cuestionario inicial contenía preguntas semi-cerradas y preguntas abiertas que pretendían identificar la RS de los estudiantes acerca del fenómeno de la lectura plurilingüe; luego el cuestionario final pretendía observar, después de las experiencias de

lectura, la evolución de tales RS. Del mismo modo, las entrevistas grupales, por su parte, consistían en identificar, a través de la observación directa de las expresiones corporales y discursos verbales más espontáneos, la evolución de las RS sobre los temas centrales mencionados.

Más ampliamente, se realizó un primer proyecto de intercomprensión con el grupo de informantes de francés, el cual consistió en una serie de talleres de lectura, con duración de 10 horas, acompañados de sesiones de reflexión colectiva sobre las estrategias utilizadas, las dificultades experimentadas, las distancias discernidas entre lenguas, etc. Durante los talleres de lectura, fueron desarrolladas en una primera fase, actividades de lectura "global" de textos de diferentes tipologías, en lenguas romances, y luego sólo en francés.
Posteriormente, en un segundo momento, las actividades de lectura "global" se combinaron con actividades de lectura detallada comparativa bajo el enfoque específico de "intercomprensión" y la selección propicia de textos –auténticos- periodísticos (Carullo et al., 2007), en francés, italiano y portugués del "Módulo 1" del método *InterRom* (Carullo et al., 2007).
Este enfoque no solamente se centró en el descubrimiento de similitudes y diferencias entre las diferentes lenguas romances y la lengua materna (el español), para la construcción de una especie de gramática contrastiva. También permitió movilizar una variedad de estrategias: estrategias de lectura global (Moirand, 1979), y "aproximativas" (Castagne y Chartier, 2007, y Escude y Janin, 2010), apoyándose principalmente en el "máximo aprovechamiento de experiencias ya vividas" (Castagne y Chartier, 2007).
El segundo proyecto de intercomprensión que se llevó a cabo en 8 horas, con el grupo de informantes de inglés, consistió en la implementación de una serie de sesiones, únicamente de lectura individual detallada e integral, de cinco artículos periodísticos auténticos, presentados en cuatro lenguas: francés, italiano, portugués e inglés. Estas sesiones fueron debatidas y acompañadas por actividades de resumen y traducción de textos en español en un primer momento, y más tarde, en la construcción inicial de una "gramática de hipótesis" (Meissner, 2006): los estudiantes fueron invitados a explicar por escrito, y basándose en sus resúmenes y traducciones, el funcionamiento de algunas estructuras léxicas y / o gramaticales, de forma comparativa entre las lenguas de su elección. Estas actividades también fueron acompañadas por cuestionarios y entrevistas grupales.

5 Resultados: Evolución de representaciones en cuanto a estrategias de aprendizaje y estrategias de lectura (global y en intercomprensión)

5.1 Los 3 estudiantes de francés (E1-F, E2-F y E3-F)

5.1.1 Estrategias de aprendizaje socio-afectivas

Se presentarán a continuación dos momentos importantes en la evolución de las representaciones de los tres estudiantes seleccionados:

En un primer momento, en cuanto a las representaciones iniciales de estos estudiantes concerniente a su capacidad general de lectura tanto en francés como en las otras lenguas, en relación con la movilización de estrategias "socio-afectivas", se puede notar que antes del experimento existía una especie de desinterés y o miedo por las lenguas extranjeras desconocidas. Esta actividad fue considerada como difícil, como lo ilustran los dos fragmentos siguientes, en respuesta a la pregunta en el cuestionario inicial acerca de la capacidad para comprender diferentes tipos de textos en

francés, y en otras lenguas romances y a la pregunta planteada en la entrevista sobre la evaluación global del estudiante acerca del experimento de lectura:

> *"No me arriesgaba leer en otras lenguas porque creía que las palabras iban a ser demasiado difíciles"* (E2F)…*"…el miedo que antes demostraba ante ciertas lenguas"*(E3-F)
> "*Aprendí que la lengua no interfiere la comprensión global, que es posible sacar mucha información de algo que creíamos imposible.* (E1-F)

En cambio, las opiniones identificadas después del experimento, en el cuestionario final y en la entrevista, como respuesta a la pregunta sobre la evaluación global del experimento en el segundo momento, reflejan más bien una pérdida de miedo a lo extraño, y el consiguiente sentimiento de liberación, refiriéndose a un "querer accionar" Le Boterf (2018), y mejoramiento de esta capacidad:

> *"Ayuda al estudiante esta experiencia a perder el miedo, a perder el prejuicio que tiene al aprendizaje de nuevas lenguas por miedo a la dificultad, y esa pérdida de miedo le incita al joven a aventurarse a aprender nuevas lenguas* (E3-F)

5.1.2 Estrategias de aprendizaje "cognitivas" - estrategias de lectura global y de intercomprensión

Resulta claro que estas opiniones de mejoría están en relación con las opiniones acerca de la implementación de nuevas estrategias cognitivas aplicadas a la actividad de lectura. En este sentido cabe destacar las RS iniciales que tenían en un primer momento o que se afirman no tener ya, en un segundo momento, como lo ilustran las respuestas siguientes a la pregunta, en el cuestionario final, sobre la evaluación global del experimento:

> *"Antes creía que con leer sabría completamente de qué trata un texto" (E2-F)*
> *"Ya que comprender un texto no es leer palabra por palabra" (E1-F)*

Las opiniones nuevas, como lo demuestran la continuación de las respuestas siguientes a la misma pregunta en el cuestionario final, reflejan ahora un uso de estrategias aparentemente más apropiadas, funcionales y variadas, refiriéndose a los principios de lectura global y analítica (Cicurel, 1991) y de lectura aproximativa (Castagne y Chartier, 2007; Escude y Janin, 2010):

> *"Ya que comprender un texto… es adquirir una idea global del texto." (E1-F)*
> *"…ahora comprendo su temática, ideas principales, etc" (E2-F)*

Del mismo modo, se observó en el segundo momento un cambio radical de "perspectivas" respecto de estas estrategias de lectura, lo que probablemente también afecta positivamente la capacidad de futuras lecturas plurilingües que se atribuyen los estudiantes. Así lo ilustra la siguiente opinión del estudiante E3-F, en respuesta a la pregunta, en la entrevista acerca del impacto que causó la lectura plurilingüe en la lectura en francés:

> *"Ahora cambia completamente mi perspectiva…; ahora tengo una base para poder descifrar y predecir qué me pueden decir los textos… entonces cambia esta perspectiva, y nos motiva a nosotros estudiantes que no es imposible aprender varias lenguas"(E3-F)*

También se hace mención, en este segundo momento, de estrategias generales de lectura en intercomprensión (Carullo, 2007, y Klein, 2002), y además para mejorar la comprensión de lectura en la lengua meta, como lo ilustran los fragmentos siguientes, en respuesta a la pregunta, en la entrevista, acerca de la evaluación global de la experiencia y a la pregunta, en el cuestionario final, acerca de la capacidad de lectura:

> *"La estrategia de lectura de textos a través de otras lenguas-realmente me sirvió (E1-F)*

"Al encontrar similitudes entre francés y español, se vuelve muchísimo más fácil el entendimiento del primero… sus similitudes resultan como un aliado "(E3-F)

Es de notar, sin embargo, que al parecer, algunas representaciones iniciales sobre las estrategias de lectura, en relación a la lectura "descifrado" como parte del método "sintético" (Germain et al., 2003), por ejemplo, siguen de pie, como se puede observar en la respuesta a la pregunta en el cuestionario final, acerca de las estrategias de lectura que el estudiante utilizaría más, después del experimento (E3-F) o en la respuesta a la pregunta en el cuestionario final, acerca de la capacidad de lectura que siente ahora (E2-F) :

"Siento que ir poco a poco, palabra por palabra, comprenderé mejor lo leído y no pasaré de largo de algo importante" "… encamina mi comprensión acerca del texto sin saltarme nada importante". (E3-F)/ "…me cuesta descifrar algunas palabras" (E2- F)

5.2 Los 5 estudiantes de inglés: (E4-I, E5-I, E6-I, E7-I y E8-I)

5.2.1 Estrategias de aprendizaje socio-afectivas

Se presentarán a continuación dos momentos importantes en la evolución de las representaciones de los cinco estudiantes seleccionados:

En cuanto a las representaciones iniciales de estos estudiantes, acerca de sus estrategias socio-afectivas, tanto en inglés como en las otras lenguas, se puede notar en un primer momento, un similar miedo y desinterés a lo desconocido, como lo demuestra la opinión siguiente, como respuesta a la pregunta del cuestionario final en relación a un eventual cambio de opinión acerca de la lectura de textos:

"A veces nos marginamos erróneamente, y nos cerramos que no podemos leer un lengua diferente a la nuestra" (E8-I)

Otra representación tradicional interesante queda reflejada en el cuestionario inicial, como respuesta a la pregunta sobre la capacidad futura de lectura en inglés y otras lenguas, en la opinión siguiente, que considera que cada aprendizaje de una nueva lengua parte necesariamente de un nivel "0" de conocimientos y/o habilidades, descartando la posibilidad de una transferencia de aprendizaje(s) de la L1 o de otras lenguas. Se refiere claramente a una estrategia cognitiva, no aceptada, de servirse de la "traducción y comparación de la L1 con otra lengua (Cyr, 1998), o de "un fondo variado de conocimientos que no depende del conocimiento de la lengua" (Klein, 2002).

"Poseo poca capacidad porque no sé absolutamente nada sobre otro idioma" (E7-I)

En las opiniones identificadas en el segundo momento, en el cuestionario final semidirectivo y la entrevista grupal, como respuesta a las preguntas sobre la mejoría de capacidad de lectura, se puede constatar que, al igual que en sus pares de francés, las lecturas en intercomprensión provocaron manifestaciones de estímulo de curiosidad para explorar y leer textos en diferentes lenguas, así como de eliminación del miedo por la concientización de aparente facilidad que esta práctica de lectura representa. Se puede observar igualmente un cambio general de perspectiva:

¨Pienso que si cambio mi idea de capacidad; despertó el interés en leer en otras lenguas. Se hace más fácil leer otro documento. ¨ (E4-I)
¨Dan ganas de estudiar otras lenguas, le da una emoción de aprender otras¨ (entrevista – E6-I)

CIAIQ
www.ciaiq.org

5.2.2 Estrategias de aprendizaje "cognitivas" - estrategias de lectura global y de intercomprensión

De la misma manera como para los estudiantes de francés, la mejor disposición hacia la lectura en otras lenguas se tradujo en opiniones que reflejan un uso más variado de estrategias, tanto a nivel de estrategias de aprendizaje "cognitivas" (Cyr, 1996), como a nivel de estrategias específicas de lectura global (Cicurel, 1991), y de lectura aproximativa (Castagne y Chartier, 2007; Escude y Janin, 2010).

En este sentido cabe destacar las RS iniciales tradicionales que tenían en un primer momento vinculando la capacidad de lectura en lengua extranjera con estrategias relacionadas al conocimiento necesario de reglas de tipo morfosintáctico, con la traducción sistemática de palabras hacia su LM, como lo reflejan las opiniones siguientes de E4-I y E8-I, como respuesta a la pregunta del cuestionario inicial en relación a la capacidad de lectura que se atribuían:

> *"Poseo poca capacidad… porque necesito más preparación y saber usar las reglas gramaticales correspondientes" (E4-I)*
> *"No comprendo por falta de conocer el significado en español de las palabras" (E8- I)*

En cambio, después del experimento, a la pregunta en el cuestionario final acerca del cambio de opinión acerca de la lectura de textos, la opinión siguiente se refiere a la capacidad de lectura global de un texto:

> *¨Ahora tengo una opinión más flexible cuando leo en otra lengua ya sé que no es tan complicado comprender el tema principal de dicha lectura¨ (E6-I)*

Otra opinión está más relacionada con la capacidad de inferencia, como estrategia cognitiva: "la capacidad de utilizar los elementos conocidos de un texto para inducir el sentido de elementos nuevos o no conocidos" (Cyr, 1996)

> *"Tengo ahora la capacidad de deducir significados a partir de otras palabras¨ (E4-I)*

Además hay una opinión que se refiere a una estrategia cognitiva, la "comparación con la L1 o con otra lengua conocida" (Cyr, 1996), y que está relacionada con una estrategia específica de lectura en intercomprensión. Se trata de una opinión interesante proviniendo de un estudiante que no fue entrenado, mediante el método *InterRom*, en la búsqueda sistemática, en los textos, de correspondencias entre las lenguas romances.

> "C*ambié de perspectiva al saber que muchas lenguas se parecen / descubrí que en muchos idiomas se sigue el mismo formato y así se hace más fácil leer" (E7-I)*

En resumen, al comparar e interpretar los discursos "iniciales" de los estudiantes de ambos grupos con sus discursos "finales", se puede observar una evolución importante en la mayoría de sus representaciones en cuanto a estrategias de aprendizaje y estrategias de lectura. Sí se puede notar que esta evolución ha sido más importante en los estudiantes de francés que en sus pares de inglés, no solamente en el trabajo de lectura global, sino en las actividades de lectura plurilingüe.

6 Conclusiones

En referencia al objetivo principal de la investigación, se puede concluir que el experimento de lectura global y plurilingüe ha tenido un impacto inicial positivo en las representaciones de los estudiantes sujetos del estudio respecto de sus estrategias de aprendizaje y de lectura. En relación a las estrategias socio-y metacognitivas de aprendizaje, se puede esperar que el sentimiento de disposición que sienten los estudiantes ahora para lanzarse a la lectura de textos en diferentes

lenguas tenga un efecto en su motivación personal, y concretamente en su "querer accionar", y querer leer, uno de los tres componentes de la noción de "competencias" según Le Boterf (2018). También en el ámbito de las estrategias cognitivas y de lectura propiamente dichas, se puede notar en la actitud los estudiantes un inicio de "decondicionamiento" respecto de ciertas estrategias previas, especialmente de un paradigma educativo memorístico a un paradigma educativo reflexivo y de "reversión del paradigma monolingüe a un paradigma plurilingue", como elementos constitutivos de las estrategias "cognitivas y metacognitivas" que el *Referencial de competencias en intercomprensión* (De Carlo, 2015) propone para desarrollar competencias en intercomprensión, en la primera fase llamada de "sensibilización".

Por ende se espera que, en vista de la relación intrínseca entre evolución de representaciones y comportamiento real de actores sociales (Blanchet, 2017), las competencias cotidianas de lectura, tanto en lenguas extranjeras como en lengua materna, de los estudiantes, objeto del estudio, se vean igualmente mejoradas a mediano o largo plazo.

En conclusión, la metodología cualitativa aplicada en la interpretación de la evolución de las representaciones sociales de los actores principales, los estudiantes, a través del análisis de los discursos que produjeron en los cuestionarios y en las entrevistas grupales, parece reflejar de manera acertada uno de los pilares epistemológicos fundamentales de un estudio cualitativo, que no solamente se centra en "el sentido que tienen los fenómenos para los actores sociales implicados y observados en su ámbito social (en este caso de aprendizaje)…" sino también en "la intersubjetividad : las interacciones entre estos actores y las significaciones que atribuyen a los fenómenos de aprendizaje"(Blanchet y Chardenet, 2011), precisamente a través de sus representaciones sociales acerca de un fenómeno de aprendizaje de lectura.

Referencias

Bégin, C. (2008). "Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié" in Revue des sciences de l'éducation. http://www.erudit.org/revue/rse/2008

Blanchet, Ph. (2017). «Altérité, Approches plurielles, Approches qualitatives, Complexité, Discriminations linguistiques / Glottophobie, Hégémonie, Minoration, Politique linguistique / Glottopolitique » entrées dictionnairiques dans Rispail, Marielle (Dir.), *ABCdaire de sociodidactique. 65 notions et concepts, St Etienne*, Publications de l'Université de St Etienne.

Blanchet, P. y Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures.* Agence Universitaire de la Francophonie. Paris

Consejo Europeo. (2001). *Un Marco Común de Referencia para las lenguas: aprender, enseñar, evaluar*. Paris. Didier

Candelier, M. et al. (2007). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de Lenguas y Culturas*. Consejo de Europa

Carullo, A. et al. (2007). *InterRom- Intercomprensión en lenguas romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de lenguas

Castagne, E. et Chartier, J. (2007). "Former à l'intercompréhension de plusieurs langues" in *Le Français dans le Monde.* Clé international, Paris

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation – diversité, compréhension, relation.* Les Editions Didier, Paris.

Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère.* Hachette. Paris

Cuq, J.P. (coord.) (2003). Dictionnaire de didactique du francais

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage.* Clé international, Paris

De Carlo M. et al (2015). *Deux référentiels de compétences en intercompréhension*. Miriadi. Université de Lyon

Degache, C. (2006). Didactique du plurilinguisme : travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues. Dossier HDR- Université Stendhal Grenoble III.

Escude, P. y Janin P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme.* Clé international. Paris

Gajo, L. (2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. in *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension.* Editions Médecine et Hygiène-Georg. Genève

Gaonac'h, D. (2000). La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive in *Revues. Org*

Germain B.et al. (2003). *Le manuel de lecture au CP : Réflexions, analyses et critères de choix.* Hatier, Paris.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Ediciones Morata, Madrid

Klein, H. et al. (2002). *EurocomROm- The seven sieves: How to read all the Romance languages right away*. Editiones EuroCom.

Le Boterf, G. (2018). *Construire les compétences collectives*. Eyrolles. Paris

Meissner, F. (2006). "Construire une compétence de lecture pluri-langues" Babylonia 3- 4/06/ www.babilonia.ch

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Clé Internationale. Paris

Moore, D. (2001). éd. Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes. Paris.Didier (Coll Essais)

OMalley, J.M., y Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher should know.* New York, Newbury House Publishers.

Peytard, J. et Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français*, Hachette. Paris

Robert, P. (2004). "Proximité linguistique et pédagogie des langues non-maternelles » *RevueELA Accès aux langues proches et aux langues voisines.* Klincksieck, Paris

Aprender em projetos de translação de conhecimento durante o ensino clínico

Óscar Ferreira[1] e Cristina Lavareda Baixinho[2]

[1] Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, UIDE, Portugal. oferreira@esel.pt;
[2] Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, UIDE, CiTheCare, Portugal. crbaixinho@esel.pt;

Resumo. Ao longo dos anos os estudantes do 4º ano, 2º semestre, têm sido envolvidos no projeto Transição Segura - projeto de translação de conhecimento que envolve um hospital, um agrupamento de centros de saúde e uma escola de enfermagem. Esta investigação teve por objetivo compreender a perceção dos estudantes e enfermeiros sobre a participação nos projetos de translação do conhecimento, durante o último ensino clinico que realizaram no curso de enfermagem e o impacto na sua aprendizagem e aquisição de competências. Estudo qualitativo, com entrevista semiestruturada; os participantes foram 12 estudantes finalistas e 14 enfermeiros com 3 a 5 anos de atividade profissional que haviam estado envolvidos no projeto. Os resultados indicam que o envolvimento em projetos de prática clinica foi importante para o desenvolvimento de competências em termos da função de educação e guia, na gestão eficaz de situações de evolução rápida, na certificação da qualidade dos cuidados de saúde e, em matéria de organização e de repartição de tarefas.

Palavras-chave: Enfermagem; Transferência do Conhecimento; Desenvolvimento Profissional; Competências, Estudantes.

Learning in knowledge transfer projects

Abstract. Over the years, students in the 4t^{h} year, 2nd semester, have been involved in the Safe Transition Project - a knowledge translation project involving a hospital, primary care centres and a nursing school. The objective of this research was to understand the students 'and nurses' perception about the participation in knowledge translation projects, during the last clinical teaching they did in the nursing course and the impact on their learning and skills acquisition. Qualitative study, with semi-structured interview; the participants were 12 finalist students and 14 nurses with 3 to 5 years of professional activity who had been involved in the project. The results indicate that the involvement in clinical practice projects was important for the development of competences in terms of the education and guidance function, in the effective management of situations of rapid evolution, in the certification of the quality of health care and, in terms of organization and task sharing.

Keywords: Nursing; Knowledge Transfer; Professional Development; Skills; Students;.

1 Introdução

Os Ensinos Clínicos (EC) representam cerca de 50% do total de horas do Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE). Esta metodologia de ensino-aprendizagem torna-se, não só pelo tempo, mas também pelos resultados de aprendizagem planeados, num espaço importante para o desenvolvimento de saberes e competências pelo confronto entre o saber académico e a sua integração nas situações de práxis clinica dos profissionais (Ferreira & Baixinho, 2015). É relevante também pela possibilidade de integrar a teoria na prática e de contribuir para o processo de construção de identidade profissional (Barroso, 2009).
No decurso do último ensino clinico do curso de licenciatura os estudantes têm tido a possibilidade de integrar o projeto Transição Segura e os diferentes projetos de prática clinica nos serviços de internamento hospitalar (medicina, cirurgia e ortopedia) onde decorre o EC.

O projeto Transição Segura (TS) envolve uma instituição do ensino superior, um hospital e um agrupamento de centros de saúde e tem por finalidade major a Translação do Conhecimento (TC) para a resolução de problemas dos diferentes serviços, no sentido de se aumentar o conhecimento e capacitar os doentes e famílias no processo de transição do hospital para a comunidade (Baixinho, Ferreira, Marques, Presado, & Cardoso, 2017). A metodologia é baseada num processo simultâneo de resolução de problemas e de transferência do conhecimento para a clínica.

O trabalho colaborativo entre os parceiros (academia e práxis) tem produzido resultados na produção e disseminação do conhecimento, bem como na integração deste nos contextos (Baixinho et al., 2017).

A opção pelo envolvimento dos estudantes deve-se à concordância com as orientações de alguns autores que consideram que para atingir um nível elevado de aprendizagem, há que investir em ambientes de prática clinica de qualidade e melhorar a supervisão e a avaliação da prática do estudante (Heidari & Norouzadeh, 2015). Por outro lado o EC nos diferentes contextos de saúde é marcado pelas relações interpessoais entre os diferentes profissionais, os estudantes e os clientes e suas famílias, bem como pela complexidade das transições de saúde/doença, desenvolvimental, ou outras que as pessoas experienciam durante o tempo de internamento. A riqueza dos contextos de EC, pela própria diversidade e exigências científicas, tecnológicas e relacionais impele o estudante para uma aprendizagem dependente de diferentes saberes, que por um lado enriquecem a experiência de aprendizagem, mas por outro esta multiplicidade de fatores pode aumentar o fosso entre o conhecimento teórico e a prática clínica (Heidari & Norouzadeh, 2015).

Os resultados de uma revisão sistemática sobre os obstáculos à educação clinica demonstram que estes são multidimensionais; associados ao próprio estudante (falta de motivação), aos professores (ausência de experiência docente com alto nível acadêmico), aos orientadores clínicos (falta de suporte e colaboração), à organização (escassez de tempo), às instalações (deficit de instalações e de condições de trabalho), entre outros (Shadadi, Sheyback,Balouchi, & Shoorvazi, 2018).

Foster e Flanders (2014) na pesquisa que realizaram sobre os desafios da formação de enfermeiros também alertam para existência de obstáculos, onde incluem as descrições pouco claras das atividades efetuadas pelos enfermeiros, dado que muitas vezes em vez de lidar com as atividades especificas da profissão, estão a resolver os problemas periféricos dos doentes, com sobrecarga de trabalho, escassez de tempo, o que impede o uso da evidência clínica na educação dos estudantes (Foster& Fladers, 2014), e na prestação de cuidados à pessoa hospitalizada.

Para que a riqueza das experiências resulte em aprendizagem o EC tem de possibilitar o envolvimento dos estudante e ser capaz de os motivar (Delaram, Raeesi, & Alidousti, 2013) e face aos obstáculos identificados, devem ser concebidos e implementados planos e estratégias adequados para melhorar a qualidade da educação clínica (Shadadi, et al., 2018).

Os autores constatam que a educação clinica "*clinical education",* é um processo complexo que envolve muitas dimensões (Heidari & Norouzadeh, 2015), que incluem desde as crenças sobre o desempenho dos estudantes e profissionais; a importância atribuída ao ensino clínico e ao papel do estudante, enquanto elemento ativo no processo; o ambiente de aprendizagem; os resultados de aprendizagem; o perfil do docente que acompanha o estudante no EC; as características do supervisor clinico; a diversidade de experiências clinicas, a sua importância e qualidade em contraste com a quantidade.

A metodologia que usamos de envolvimento dos estudantes nos projetos de TC em ensino clínico é uma estratégia advogada por outros investigadores que defendem que a formação dos profissionais deve considerar projetos baseados na integração entre as instituições de ensino superior e os serviços de saúde para construir competências para o trabalho interprofissional e intersectorial (Frenk et al., 2010; Pina-Oliveira, Moreira, Pécora & Chiesa, 2014).

No estudo efetuado por Pina-Oliveira, et al. (2014) os investigadores concluem que o envolvimento dos estudantes no projeto de TC pode contribuir para o incremento de cuidados baseados em evidências em prol da melhoria das condições de vida e de saúde da população.
Pelo supracitado, foi objetivo desta investigação compreender a percepção dos estudantes e enfermeiros sobre o impacto da sua participação nos projetos de translação do conhecimento, durante o último ensino clinico do curso de enfermagem que frequentaram, na aprendizagem e desenvolvimento de competências profissionais.

2 Metodologia

Face ao objeto de estudo – a percepção dos estudantes e enfermeiros sobre a sua participação nos projetos de TC durante o último Ensino Clínico do Curso de Licenciatura em Enfermagem, optou-se por um estudo de natureza qualitativa, exploratório, descritivo e transversal. A opção por este tipo de abordagem fundamenta-se na crença que as pessoas participam ativamente nas ações sociais e através destas, que ocorrem de acordo com as experiências anteriores, conhecem e compreendem os fenómenos de diversos modos, propiciando uma visão da realidade que é importante para os participantes (Streubert, & Carpenter, 2013).
A investigação decorreu entre junho de 2016 e julho de 2017. Os participantes, selecionados por conveniência, foram estudantes finalistas do curso de enfermagem que realizaram o último EC do CLE integrados no projeto TS e enfermeiros que enquanto estudantes haviam estado envolvidos nesse mesmo projeto. A opção pela seleção de dois grupos de participantes com características heterogéneas teve que ver com o tipo de estágio em que participaram, sua integração no projeto TS e na necessidade de perceber se este teve a médio prazo implicações no desenvolvimento profissional dos participantes. Como defendem Streubert e Carpenter (2013) o objetivo do investigador é desenvolver uma descrição rica e rigorosa do fenómeno. Para atingir esta finalidade a escolha adequada do contexto e dos participantes é crucial.
A amostra dos estudantes finalistas foi composta por 12 estudantes do CLE, que respeitavam os critérios de inclusão definidos: terem obtido sucesso nos ensinos clínicos precedentes (primeiro e segundo semestre do terceiro ano e primeiro semestre do quarto ano) e consentirem participar no estudo.
O grupo dos enfermeiros foi constituída por 14 enfermeiros de cuidados gerais, com 3 a 5 anos de experiência profissional e que enquanto estudantes haviam, no seu último EC, estado envolvidos no projeto TS. Este critério do tempo de atividade profissional seguiu o modelo de Benner (2001) que refere que o enfermeiro competente é aquele que tem entre dois a três anos de prática clinica, com experiência e conhecimento e portanto capaz de dar resposta não só às atividades diárias, mas também aos ditos “imprevistos” comuns na enfermagem.
Para ambos os grupos foi dada informação sobre o grupo de investigadores e os objetivos do estudo, solicitou-se a participação e garantiu-se o anonimato e confidencialidade dos achados.
Posteriormente e com base na literatura construiu-se, para cada um dos grupos, um formulário. Para os estudantes emergiram três questões abertas: a) Quais as competências adquiridas através da participação na TS?; b) Há relação entre as competências adquiridas e as competências definidas pela Ordem dos Enfermeiros (OE) para o enfermeiro de cuidados gerais; c) As competências adquiridas tiveram impacto no percurso profissional?.
Para os profissionais a revisão bibliográfica permitiu constatar uma lacuna na associação entre as diferentes metodologias de ensino-aprendizagem durante a “aprendizagem clinica” e o desenvolvimento de competências durante os primeiros anos de atividade profissional. Dado que cada estádio de aquisição de competências tem sete (7) domínios: função de ajuda; função de

educação e guia; função de diagnóstico, acompanhamento e monitorização do doente; gestão eficaz de situações de evolução rápida; administração e acompanhamento de protocolos terapêuticos; certificação da qualidade dos cuidados de saúde e, as competências em matéria de organização e de repartição de tarefas (Benner, 2001; Rosario et al., 2014), o formulário conteve esses domínios.
Aos estudantes finalistas o formulário foi entregue em mão, dando tempo para a resposta e garantindo que a entrega era anónima. Para os enfermeiros criou-se um formulário no Google Drive®, que foi enviado por e-mail. A opção por duas modalidades diferentes (suporte de papel e on-line) teve que ver com a possibilidade de acesso aos diferentes tipos de participantes. Enquanto os estudantes ainda estavam na escola e eram facilmente acessíveis aos investigadores, os profissionais por seu turno desempenham a sua atividade em diferentes locais do país e estrangeiro pelo que o envio do formulário por e-mail utilizando o Google Drive® facilitou o acesso tornando-o também mais económico.
Partiu-se do princípio que a avaliação do desenvolvimento de competências é complexa e pode incluir vários métodos: auto-referidos; observacionais e medidas diretas (Winkel & Mathiassen, 1994). Os métodos auto-referidos possibilitam uma avaliação simples e rápida, permitindo a avaliação da percepção (Baixinho, Prezado, Marques & Cardoso, 2016), neste caso, dos estudantes e enfermeiros, em função do que consideram ser as competências que adquiriram .
No contacto prévio entre investigador e participante foi esclarecido que se pretendia um relato escrito e desenvolvido às questões, pois na utilização das narrativas escritas é importante que o investigador deixe claro o que se deseja que o participante escreva, com instruções que foquem a informação desejada (Streubert, & Carpenter, 2013).
A opção pelas narrativas escritas permitiu aos participantes pensar no EC e nas aprendizagens e competências que nele adquiriram e simultaneamente identificar, os contributos do envolvimento na TS para atingir as mesmas.
A análise de conteúdo (Bardin, 2008) foi a técnica utilizada para descrever e interpretar o discurso escrito dos participantes. O protocolo seguido incluiu a preparação das informações; a transformação do conteúdo em unidades; a categorização; a descrição e a interpretação.
Com a finalidade de garantir que os processos metodológicos foram corretamente aplicados e de aferir que as categorias eram válidas, adequadas, pertinentes, exaustivas, homogéneas e objetivas, recorreu-se a dois juízes que validaram todo o processo.
A pesquisa foi autorizada pelas três instituições envolvidas no projeto TS através da formalização de um protocolo de parceria que incluiu a autorização para a realização de investigação.

3 Resultados

Os doze (12) participantes estudantes (E) são maioritariamente do sexo feminino (10), com uma média de idades de 22,2 anos, com um mínimo de 21 anos e um máximo de 25 anos.
Dos catorze (14) participantes enfermeiros (Enf.), onze (11) são mulheres e três (3) são homens, com uma média de idades de 26,2 anos, com um mínimo de 23 anos e um máximo de 27 anos; exercem a sua atividade profissional em média há 4,3 anos em serviços de internamento hospitalar. Três profissionais exercem a sua atividade no estrangeiro.
No que concerne à análise do discurso escrito dos estudantes observa-se que a participação na TS facilitou a integração na equipa; *"o envolvimento no projeto facilitou a minha integração na equipa do serviço uma vez que o projeto foi desenvolvido não só pelos estudantes mas também com profissionais, o facto de o projeto ir de encontro às necessidades do próprio serviço levou a que a equipa estivesse motivada e reconhecesse os alunos como parceiros"* (E1); "*o envolvimento no projeto facilitou a integração na equipa porque, para a realização do projeto tivemos a colaboração*

de vários profissionais de saúde, nomeadamente de enfermeiros e de médicos o que permitiu a partilha de diferentes saberes e perspectivas" (E7).

A metodologia teve influência nos objetivos de ensino clínico e contribuiu para o desenvolvimento de competências ao longo do processo de ensino-aprendizagem, traduzido na narrativa escrita como "*o envolvimento no projeto permitiu desenvolver competências na área do planeamento dos cuidados de saúde prestados no serviço em questão, na tomada de decisão relativa aos cuidados de enfermagem e, consequentemente, conhecer o serviço e a sua forma de funcionamento e os clientes de enfermagem que são mais comuns encontrar no serviço"* (E11); *"O envolvimento no projeto permite-nos desenvolver algumas competências científicas e mostrar aos enfermeiros com que trabalhamos o nosso potencial, fomentando assim a confiança dos mesmos no nosso trabalho, o que leva a uma maior autonomia na nossa prestação de cuidados"* (E13).

Na categoria competências uma primeira leitura dos achados, sem preocupação em categorizá-los permitiu inferir que as competências desenvolvidas, ou não, mobilizam-se em torno de três eixos centrais: a prestação e gestão de cuidados; a responsabilidade profissional, ética e legal e a perspectivação do desenvolvimento profissional que necessitam de adquirir e dar continuidade enquanto profissionais de enfermagem.

Na prestação e gestão de cuidados estão as subcategorias aprendizagem cognitiva (21 unidades de enumeração (FI); habilidade instrumental em enfermagem (FI=23); gestão do tempo (FI=8) e gestão dos recursos (FI=7).

Em relação à Responsabilidade profissional, ética e legal foram identificadas as subcategorias ética e deontologia (FI=12); documentação dos cuidados (FI=9) e dilemas éticos (FI=4).

No que concerne ao desenvolvimento profissional emergiram as seguintes subcategorias: projeto de aprendizagem (FI=14); trabalho em equipa (FI=11) e autoformação (FI=8).

Os catorze (14) enfermeiros consideram que a participação nos projetos de TS durante o seu último Ensino Clínico permitiu o desenvolvimento de competências nos 7 domínios centrais pré-definidos, pelo referencial teórico.

Na categoria Função de ajuda os participantes reforçam que "*o envolvimento no projeto durante o ultimo EC permitiu identificar uma série de necessidades de cuidados, para os quais não estava desperto e ao longo dos 4 anos de atividade profissional ajudaram-me a estar mais desperto para a identificação dos reais problemas dos doentes e suas famílias*" (Enf.7); "o estar envolvido no projeto fez com que tivesse mais atento às necessidades das pessoas e famílias (...) foi interessante utilizar a monografia para dar resposta às necessidades" (Enf. 3).

A Função de educação e guia é a mais valorizada pelos enfermeiros, "*parte do nosso projeto passava pela educação do doente e sua família numa consulta estruturada, o que permitiu perceber a importância da educação para a preparação da cirurgia (...) diminuição do tempo de internamento e alta mais independente*" (Enf.1), os profissionais consideram que "*é uma área que requer alguns conhecimentos/experiências em situações específicas (...) fiquei mais à vontade e aumentei a confiança*" (Enf.4) e a confiança tem permitiu uma melhor integração na atividade profissional e desenvolvimento.

Na Função de diagnóstico e de vigilância do doente constata-se o desenvolvimento de competências na apreciação do cliente, com uma abordagem multidimensional e individualizada "*integrei conhecimentos de avaliação das necessidades do cliente e família, o que permitiu uma identificação precoce dos cuidados a prestar em função do que para preciso para garantir a capacitação do doente*" (Enf. 14), o que facilitou o diagnóstico e a intervenção, "*desenvolvi pensamento critico, o que me tem ajudado na identificação das necessidades dos clientes, mas também na análise, descrição e resolução de problemas*" (Enf.6).

No que concerne à Administração e vigilância dos protocolos terapêuticos os enfermeiros sentem que contribuíram para a "*produção de orientações que levaram a uma mudança e aumento da*

qualidade no serviço" (Enf.6), o que promoveu a aprendizagem porque "*os protocolos foram uma mais valia, tivemos de ler artigos de investigação, analisar evidência e perceber como se trabalha a equipa para a implementação*" (Enf.14).

Em relação ao Assegurar e vigiar a qualidade dos cuidados de saúde salienta-se que houve aprendizagens que tem sido perpetuadas no percurso profissional *"(...)a partir dos estudos e de experiências estrangeiras, que tem resultados positivos, é possível mudar e melhorar*" (Enf.6); e a experiência anterior em projetos de melhoria da práxis permitem a proatividade destes enfermeiros nos serviços, como afirma um enfermeiro "*valorizo mais os resultados de investigação*" (Enf.10).

Outra competência adquirida pela participação no projeto TS foi a Gestão eficaz de situações de evolução rápida, "*na minha integração todos me diziam que eu era o recém-licenciado mais seguro e determinado que tinha passado no serviço*" (Enf.3); "*desenvolvi capacidade de trabalho e gestão do tempo, que me tem tornado eficiente no trabalho da urgência*" (Enf.1)

Em matéria de Organização e de repartição de tarefas algumas experiências promoveram competências de liderança "*no projeto tomei decisões lado a lado com os enfermeiros, os médicos e as assistentes sociais (…) aprendi algumas coisas de liderança, de organização e sobretudo de trabalho em equipa, fazendo cedências (…) possibilitando um trabalho de qualidade*" (Enf.11) e "(...) liderei partes do processo (...) foi desafiador e motivante." (Enf.2).

4 Discussão

O processo de ensino-aprendizagem nos contextos de prática clínica é influenciado por múltiplos fatores que o tornam num verdadeiro desafio para o estudante (Baixinho & Ferreira, 2017) e pode influenciar o desenvolvimento do futuro profissional. Os estudantes em ensino clinico estão numa situação privilegiada de refletir na e sobre a ação e esta competência reflexiva deve acompanhá-los enquanto profissionais para os ajudar a atingir a proficiência (Benner, 2001). Deste modo a formação em contexto da prática é uma componente fundamental na integração de saberes e desenvolvimento de competências, constituindo um eixo estruturante de socialização e de construção da identidade profissional (Martinho, Pires, Carvalho & Pimenta, 2014).

Fica claro que a metodologia de envolvimento dos estudantes na TS no último EC do CLE, facilitou a integração na equipa e permitiu o desenvolvimento de competências que se perpetuam nos primeiros anos de atividade profissional. Segundo Rua e Macedo (2014) uma boa integração nas equipas é fundamental dado que estimula e fortalece o interesse e entusiasmo do sujeito em integração, promovendo novos saberes: saber, fazer e estar, ser, melhorando consequentemente a qualidade dos cuidados prestados e dessa forma tanto a satisfação do cliente como do estudante/profissional. Já o desenvolvimento de competências tem por base "uma mobilização, integração e transferência de saberes adquiridos em contexto de formação" (Costa, 2012, p.13), obrigando a uma constante atualização dos saberes, "numa atitude permanente ao longo da vida" (Rua, 2011, p.1) e consequentemente à translação de conhecimento em ensino clínico que se prolonga no tempo, para além dele, quando nos serviços o enfermeiro exerce o seu múnus. Pretende-se assim que os estudantes, futuros enfermeiros, possuam sólidos conhecimentos e sejam capazes de inovar, de trabalhar em equipa, com sentido crítico e reflexivo, gerindo a incerteza e os complexos cuidados de enfermagem que prestam (Costa, 2012). Os estudantes, envolvidos nesta metodologia, percecionam o desenvolvimento de competências éticas que permitem garantir a privacidade, o respeito, o sigilo, o consentimento informado e a segurança do cliente (Baixinho & Ferreira, 2017) e manifestam que durante o ensino clinico a sua prioridade está centrada, essencialmente, na aprendizagem do cuidado de enfermagem e nos modos de fazer, associado à Habilidade Instrumental em Enfermagem (Baixinho & Ferreira, 2017). Já na década de 70 do séc. XX

Horta, Hara e Paula (1970) referiam que na enfermagem o desenvolvimento da habilidade instrumental era indispensável e iniciava-se através do ensino-aprendizagem das técnicas de enfermagem em laboratório de forma gradual, isto é do menos para o mais complexo, prolongando-se e sedimentando-se à posteriori nos campos de Ensino Clínico sob supervisão de enfermeiros com prática profissional comprovada. Aliás o Ensino Clínico é um espaço de excelência, onde o futuro profissional não só consolidará os conhecimentos já adquiridos consciencializando-se das exigências da profissão, não só a nível instrumental, quanto cognitivo, de relação interpessoal e crítico-reflexivas (Costa, 2012).

As competências adquiridas são importantes nos primeiros anos de atividade profissional. Entre os 3 e 5 anos sobressaem as competências comunicacionais subjacentes à função de ajuda e à função de educação e guia, dado que a identificação das reais necessidades da pessoa implica apreciar diferentes aspetos que necessitam que o enfermeiro recolha dados pela observação, entrevista, observação das dinâmicas familiares e dos cuidados que são prestados pelos familiares cuidadores, com tradução direta na confiança do próprio profissional. As competências comunicacionais são uma das quatro categorias de competências que Cunha et al. (2010), entendem que os estudantes desenvolvem em Ensino Clínico. Estas podem segundo subdividir-se em competências "interpessoais e sociais" – o que se consegue através da relação empática e da adaptação da linguagem e "aplicação do processo de enfermagem" – a qual é possível através da colheita de dados aos clientes, dos registos de enfermagem (Simões, Alarcão e Costa, 2008) e da transmissão oral de dados referente ao cliente, aos pares e membros da equipa interdisciplinar. A relação entre preparação para a integração na vida profissional e a integração nas equipas e nos projetos da TC parece-nos clara, bem como o desenvolvimento de competências de planeamento e de gestão de projetos, liderança, comunicação interpessoal, trabalho em equipa, raciocínio clínico, tomada de decisão e individualização de cuidados, o que permite recomendar o envolvimento de estudantes em projetos desta natureza e replicar a investigação para averiguar se os resultados obtidos eram confirmados noutros locais e contextos (Ferreira & Baixinho, 2015). Todavia a exiguidade de indicadores e avaliações sistematizadas que demonstrem o potencial da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa reduzem as possibilidades de ressaltar a sua importância e até de permitir o melhor dimensionamento do trabalho dos docentes (Pina-Oliveira, Moreira, Pécora & Chiesa, 2014) e orientadores da prática clinica.

Este é um estudo de autoperceção o que limita a generalização dos resultados e até a sua interpretação à luz de outras investigações, todavia as vozes destes enfermeiros dizem que refletir sobre as competências é fundamental para o percurso enquanto estudantes e para o processo de construção da identidade profissional (Rosário et al., 2014). Tal assunção está em conformidade com o que Costa (2012) afirma quando refere que os EC são uma área de excelência para o desenvolvimento de competências, dado tratar-se de um tempo e espaço de aprendizagem integrador e mobilizador de uma miríade de saberes, fundamentais para a construção da identidade profissional dos futuros profissionais de enfermagem. Partir das suas concepções para a (re)construção do seu conhecimento profissional é uma forma de promover práticas reflexivas, participadas e críticas, afastadas de uma visão da pedagogia como espaço de reprodução e sujeição à autoridade (Rosário et al., 2014; Baixinho & Ferreira, 2017).

5 Conclusões

Estudantes e enfermeiros percepcionam o desenvolvimento de competências transversais a diferentes contextos de prática clinica e que podem alicerçar o desenvolvimento profissional, tais como competências ético-legais; habilidade instrumental em enfermagem, o conhecimento das

políticas de saúde e sociais, a capacidade de trabalhar em colaboração com os outros profissionais da equipa, para além dos enfermeiros, o ser capaz de responder eficazmente em situações de urgência ou em situações que se alteram rapidamente e o reconhecer a forma como as crenças e os valores podem influenciar a prestação de cuidados.

Os enfermeiros que viveram experiências semelhantes aos estudantes entendem, por sua vez, que o envolvimento em projetos de prática clinica, durante a licenciatura, lhes permitiu desenvolver competências em termos da função de educação e de guia, na gestão de situações de evolução rápida de forma eficaz, no reconhecimento da qualidade dos cuidados de saúde e, em assuntos de organização e de partilha de tarefas. Estes profissionais consideraram ainda que, independentemente do envolvimento nos projetos, o ensino clinico, lhes permitiu o desenvolvimento da função de ajuda, de educação e guia, de diagnóstico; acompanhamento e supervisão do doente e gestão e controlo de protocolos terapêuticos.

A análise das falas dos estudantes e enfermeiros que vivenciaram experiências semelhantes enquanto estudantes em Ensino Clínico, motiva os professores e orientadores clínicos a implementarem e desenvolverem experiências inovadoras com a finalidade de promover o processo de ensino-aprendizagem em ensino clinico nos serviços de saúde. Paralelamente tais discursos introduzem desafios à investigação, nomeadamente no âmbito da compreensão e avaliação do impacto que as práticas pedagógicas experienciadas em EC possam ter na passagem de enfermeiro perito a enfermeiro proficiente e assim dar resposta aos reptos que surgem no âmbito dos contextos de saúde.

Referências

Baixinho, C.L,. Ferreira, Ó., Marques, F.M., Presado, M.H., & Cardoso, M. (2017). Transição segura: um projeto da translação do conhecimento para a prática clínica. In: Costa AP, Sánches-Gómez MC, Cilleros MVM. *A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos* (vol. 1). Oliveira de Azeméis: Ludomedia, pp.57-80

Baixinho, C.L, Presado, M.H., Marques, F.M. & Cardoso, M. (2016). Prevenção de Lesões Músculo-esqueléticas: relatos dos enfermeiros especialistas em saúde materna e obstetrícia. Atas CIAIQ. 2:488-97.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, I. M. A. R. C. (2009). *O ensino clínico no curso de licenciatura em enfermagem estudo sobre as experiências de aprendizagem, situações e factores geradores de stresse nos estudantes*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Enfermagem. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, Universidade do Porto.

Benner, P. (2001). *De iniciado a perito* (2ª ed.). Coimbra: Quarteto.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Características da investigação qualitativa. In: Estrela, M.T.; Estrela, A. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*; p.47-51. Porto: Porto Editora.

Costa, N. S. C. S. (2012). *Formação em contexto clínico: a perspetiva do estudante de enfermagem*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Clínica de Enfermagem. Porto: Escola Superior de Enfermagem do Porto.

Cunha, M. Ribeiro, O.; Vieira, C.; Pinto F. *et al*. (2010). Atitudes do enfermeiro em contexto de ensino clínico: uma revisão da literatura. *Millenium – Revista do ISPV*; 38(1), 271-282.

Delaram M.; Raeesi Z. & Alidousti, M. (2013). Strengths and weaknesses of clinical education from the perspectives of nursing and midwifery students of Shahrekord University of Medical Sciences. *Qom University of Medical Sciences Journal*; 6(2), 1-6.

Ferreira, O. & Baixinho, C. L. (2015). Envolver estudantes em projetos de prática clínica: avaliação das aprendizagens e competências. *In*: Estrela, T. et al, *Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação. Contributos da Investigação*. Atas do XXII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.

Ferreira, O. & Baixinho, C. L. (2017). Quais as competências desenvolvidas em ensino clinico? In: Pinhal, J.; Costa, F.A. & Faria, A.R. (2017). *As pedagogias na sociedade contemporânea: Desafios às escolas e aos educadores*. Atas do XXIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.

Foster, J., & Flanders, S. (2014). Challenges in clinical nurse specialist education and practice. Online J Issues Nurs; 2014; 19(2): 1. doi:10.3912/OJIN.Vol19No02Man01

Frenk, J.; Chen, L.; Bhutta, Z.A.; Cohen, J.; Crisp, N.; Evans, T.; et al. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. Lancet; 376(9756):1923-58. doi: 10.1016/S0140-6736(10)61854-5. Epub 2010 Nov 26.

Heidari; M. R. & Norouzadeh, R. (2015). Nursing students' perspectives on clinical education. *J Adv Med*; 3(1), 39-43.

Horta, W. A.; Hara, Y. & Paula, N. S. (1970). O ensino dos instrumentos básicos de enfermagem. *Revista da Esc. De Enf. U.S.P.*; 4(1-2), 5-20.

Martinho, J.; Pires, R.; Carvalho, J.C.; & Pimenta, G. (2014). Formação e desenvolvimento de competências de estudantes de enfermagem em contexto de ensino clínico em saúde mental e psiquiatria. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, Especial (1), 97-102.

Pina-Oliveira, A.A.; Moreira, R.L.; Pécora, R.A.F.; & Chiesa, A.M. (2014). Analysis of the translation process related to early child development promotion at undergraduate level. Rev Esc Enferm USP; 48(Esp):164-71. doi: 10.1590/S0080-623420140000600023

Rosário, R.; Araújo, O.; Oliveira, C.; Machado, M.; Braga, F.; & Martins, C. (2014). A Voz dos Estudantes sobre as Competências dos Enfermeiros. Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades. Actas do Congresso Ibérico, p, 251-258. ISBN: 978-972-8746

Rua, M. (2011). *De aluno a enfermeiro: desenvolvimento de competências em contexto de ensino clínico*. Loures: Lusociência.

Rua, M. S. & Macedo, M. R. (2014). A supervisão no processo de integração do enfermeiro num serviço: uma perspetiva bioecológica. *Revista de Enfermagem, Suplemento No 2, IV, 229* 2, 2, IV: 229 - 229.

Shadadi,H., Sheyback, M., Balouchi, A., & Shoorvazi, M. (2018). The barriers of clinical education in nursing: A systematic review. Biomed Res. 29(19):3616-23. doi: 10.4066/biomedicalresearch.29-18-1064

Simões, J. F.; Alarcão, I. & Costa, N. (2008). Supervisão em Ensino Clínico de Enfermagem: a perspectiva dos Enfermeiros Cooperantes. *Revista Referência*; II(6): 91-108

Streubet, H.J., & Carpenter, D.R. (2013). *Investigação Qualitativa em Enfermagem: avançando o imperativo humanista* (5ª ed.). Loures: Lusociência.

Winkel, J., & Mathiassen, S. (1994). Assessment of physical work in epidemiology studies: concepts, issues and operational considerations. Ergonomics, 37, 979-988.

Análisis cualitativo de las opiniones de los estudiantes del Grado de Educación Primaria sobre el uso de los videojuegos como recurso educativo

Luis Manuel Soto[1], Lina Melo[2], Ana Caballero[3] y Ricardo Luengo[4]

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas de la Universidad de Extremadura, España.
luismanuel@unex.es[1]; lvmelo@unex.es[2]; acabcar@unex.es[3]; rluengo@unex.es[4]

Resumen. En este estudio se pretenden analizar las opiniones de los estudiantes del Grado de Educación Primaria presentan sobre el uso de los videojuegos en la educación. Con una muestra de 27 alumnos, se realiza un análisis cualitativo, de textos obtenidos a través de un foro, utilizando el Software WebQDA y extraemos los resultados. Se pretende analizar si los alumnos se encuentran a favor o en contra del uso de los videojuegos como recurso educativo, así como los motivos que les llevan a tomar una posición u otra. Se realiza una revisión bibliográfica sobre los estudios que abordan el tema para discutir y concluir en nuestro estudio.

Palabras clave: videojuegos; educación; ventajas e inconvenientes; maestros en formación; WebQDA.

Qualitative analysis of the opinions of students of the Primary Education Degree on the use of video games as an educational resource

Abstract. In this study we pretend to analyze the opinions of the students of the Primary Education Degree on the use of video games in education. With a sample of 27 students, a qualitative analysis is made of texts obtained through a forum, using the WebQDA Software and extract results. It is intended to analyze if the students are in favor or against the use of video games as an educational resource, as well as the reasons that lead them to take a position or another. A literature review is made on the studies that address the topic to discuss and conclude in our study.

Keywords: video games; education; advantages and disadvantages; teachers in training; WebQDA.

1 Introducción

Está comprobado por la bibliografía científica, y por nuestras propias vivencias que las nuevas tecnologías están cada vez más presentes en nuestra vida. Se puede decir que todos tenemos un móvil en el bolsillo o un ordenador en casa (o en el trabajo). Del mismo modo, los niños de hoy en día, son considerados como "Nativos Digitales", puesto que han nacido en una sociedad en la que, como se ha dicho anteriormente, las tecnologías de la información y de la comunicación (en adelante TIC) están muy presentes y estas son muy importantes para ellos.

A los niños por naturaleza les gusta jugar y, a lo largo de la historia, se han ido creando y modificando numerosos juegos, hasta tal punto que, hoy en día esos juegos se han adaptado a las TIC, digitalizándose e introduciéndose en una pantalla. Es ahí cuando surgen los videojuegos, los cuales se pueden definir de diversas maneras:

Para autores como Frasca (2001, p. 4), los videojuegos son "todas aquellas formas de software de entretenimiento, en las que se usa cualquier plataforma electrónica, y los jugadores (uno o varios) se encuentran en un entorno físico o de red".

Otros autores como Zyda (2005, p. 25), los considera como "una prueba mental, que se realiza en ordenadores y que sigue una serie de reglas, cuyo objetivo fundamental es la diversión del usuario".

Nosotros, teniendo en cuenta las distintas definiciones y nuestro propio criterio, elaboramos otra definición: "Los videojuegos son aquellos juegos digitales (principalmente audiovisuales) que

permiten que el jugador interactúe con un entorno virtual, en el que deberá seguir una serie de reglas y superar los distintos desafíos. Presentan objetivos y temáticas variadas".
Esto hace que los videojuegos se conviertan en una herramienta flexible que, con un diseño adecuado, podemos utilizar como recurso didáctico. En el siguiente apartado (Marco Teórico) detallaremos las distintas investigaciones sobre el uso de los videojuegos como recurso didáctico, sus beneficios y los posibles problemas que su utilización pueden ocasionar, conformando así una base formal para nuestra investigación.

2 Marco Teórico

En este apartado se desarrollarán las distintas investigaciones en las que los videojuegos sean utilizados como una posible herramienta de trabajo, permitiéndonos observar los beneficios que estos pueden tener en la enseñanza de algún contenido didáctico o los problemas que un mal uso de los mismos puede ocasionar en el niño.

2.1 Videojuegos en la educación: ¿beneficiosos o perjudiciales para el niño?

Las posibilidades que los videojuegos pueden tener en la enseñanza de ciertos contenidos didácticos hacen que se conviertan en unas herramientas útiles para enseñar (Soto-Ardila, 2015). Estudios como el de Eguía, Contreras-Espinosa y Solano-Albajes (2013) muestra una reflexión sobre el potencial educativo de los videojuegos, estableciendo relaciones entre su uso y el desarrollo constructivo de actitudes, habilidades y conocimientos.
Autores como Dondim, Edvinsson y Moretti (2004) consideran que el uso de los videojuegos favorece el desarrollo de ciertas habilidades sociales, muy necesarias para la interacción del niño con su entorno. Si nos centramos en el desarrollo de otros aspectos como el rendimiento, habilidades cognitivas, o en la implementación de un aprendizaje motivado, autores como Rosas, Nussbaum, Cumsille, Marianov, Correa y Flores (2003) y Albarracín, Hernández y Gorgorió (2019) consideran los videojuegos como algo útil para ello.
Otros beneficios que los videojuegos proporcionan en el ámbito educativo son la mejora de la concentración, del pensamiento crítico y lógico, en las habilidades para resolver problemas y en la planificación estratégica (Kirriemuir y Mcfarlane, 2004; Higgins, 2001).
Eguía, Contreras-Espinosa y Solano-Albajes (2013) desarrollan en su estudio una clasificación de las distintas áreas del aprendizaje en la que los videojuegos son beneficiosos para su desarrollo. La tabla en la que desarrollan dicha clasificación es la siguiente:

Tabla 1. Clasificación de los beneficios de los videojuegos en distintas áreas del aprendizaje (Eguía, Contreras-Espinosa y Solano-Albajes, 2013).

Áreas del aprendizaje	Beneficios de los videojuegos
Desarrollo personal y social	• Proporciona interés y motivación. • Mantiene la atención y la concentración. • Puede trabajarse corno parte de un grupo y se pueden compartir recursos.
Conocimiento y comprensión del mundo	• Conocer algunas cosas que pasan. • Uso temprano del control del software.

CIAIQ
www.ciaiq.org

Lenguaje y alfabetización	• Anima a los niños a explicar lo que está pasando en el juego. • Uso del discurso, de la palabra para organizar, secuenciar y clarificar el pensamiento, ideas, sentimientos y eventos.
Desarrollo creativo	• Respuesta en formas muy variadas. • Uso de la imaginación a partir del diseño gráfico, la música, y la narrativa de las historias.
Desarrollo físico	• Control de la motricidad a partir del uso del ratón en la navegación y selección de objetos.

En relación a los problemas que el uso de los videojuegos puede ocasionar en el niño, se han realizado diversos estudios en los que nos explican, cómo el uso de videojuegos inadecuados para el niño (debido a la temática), puede desencadenar en ciertas conductas patológicas o agresivas en aquellos que lo juegan (Ferguson, 2010).

También, se pueden encontrar en la literatura científica, investigaciones en las que consideran a los videojuegos como un recurso que puede llegar a ocasionar adicción en el niño, haciendo que tenga un uso abusivo del videojuego, llegando a dejar de lado otras actividades como estudiar. Sin embargo, esta afirmación no es del todo correcta puesto que, el niño puede utilizar en exceso el videojuego en el momento en el que lo conoce y empieza a jugar, pero con el paso del tiempo, el uso del videojuego se normaliza (Padilla, Collazos, Gutiérrez y Medina, 2012).

Otro factor negativo del uso de los videojuegos hace referencia al ámbito social, puesto que se considera que los videojuegos aíslan al niño de la sociedad, puesto que, mientras están jugando no tienen necesidad de salir a la calle y relacionarse con sus iguales. Sin embargo, en la literatura encontramos muchos autores que defienden que, cuanto más "jugador" es el niño, más sociable se vuelve (Colwel, Grady y Rhaiti, 1995; Estallo, 1995).

3 Problema de Investigación

El objetivo del presente estudio es conocer las opiniones y percepciones de los estudiantes del tercer curso del Grado de Educación Primaria, de la Facultad de Educación (Universidad de Extremadura, Badajoz), sobre el uso, las ventajas e inconvenientes que los videojuegos pueden tener como recurso educativo. Este objetivo fue desglosado en las siguientes preguntas de investigación:

a) ¿Los estudiantes del Grado están a favor del uso de los videojuegos como recurso educativo o se posicionan en contra del uso de los mismos?

b) ¿Cuáles son los motivos que llevan a los estudiantes del Grado a declinarse por utilizar, o no, los videojuegos como recurso educativo?

c) ¿Qué percepción tienen, en relación a la formación de los profesores, sobre el uso de los videojuegos como recurso educativo?

4 Metodología

El presente estudio se realizó en el contexto de formación de los alumnos del Grado de Educación Primaria utilizando una actividad de reflexión que se les planteó, a través de la cual se pretendía conocer las opiniones que dichos alumnos presentan sobre la utilización de los videojuegos como recurso educativo, permitiéndonos conocer, además, que sabían acerca de dichos recursos. La muestra en cuestión fueron 27 alumnos del tercer curso del Grado de Educación Primaria.

La recogida de datos se realizó a través de una actividad planteada en un foro creado en el Campus Virtual del curso en cuestión, en el que se les planteó una pregunta impulsora para que los alumnos reflexionaran sobre ella. Esta pregunta es una pregunta abierta, que no "contamina" al alumno, puesto que, al ser una pregunta abierta, los alumnos tienen la libertad de escribir y reflexionar en función a sus propios criterios. La pregunta fue la siguiente: "Haz un comentario (según tu opinión) sobre la utilidad o los beneficios que pueden tener los videojuegos en la enseñanza en general y, en particular, de contenidos matemáticos".

El hecho de haber utilizado el foro como el "espacio virtual" en el que los alumnos puedan reflexionar, se deben a diversas investigaciones como la de Carvalho, Luengo, Casas y Cubero (2019), en la que nos definen el foro como un espacio que permite, tanto a los alumnos como a los docentes, construir distintos significados mediante la interacción, reflexión conjunta y colaboración entre ellos.

Los pasos seguidos para la sistematización y para el análisis de datos fueron los siguientes: Identificar las unidades de información de cada instrumento utilizado para recoger los datos; Categorizar dichas unidades; Codificar las unidades de información añadiéndolas a su categoría correspondiente; Añadir otras categorías libres que surjan en el proceso de codificación y que no las hayamos incluido previamente; Analizar las unidades de información.

Para poder elaborar el sistema de categorías, los textos fueron leídos previamente, con el objetivo de establecer un sistema de categorías provisional. Tras esas lecturas, se validó el sistema de categorías mediante un consenso con otros dos investigadores, los cuales categorizaron algunos textos al azar y se obtuvo el coeficiente de Kappa (k = 0,85). Tras el acuerdo de todos los investigadores (haciendo los cambios pertinentes en el sistema), obtuvimos un total de 17 categorías, agrupadas en 5 dimensiones. A cada categoría, además, se le asignó un código que permitiera reconocerlas de una forma simplificada, con el objetivo de facilitar los futuros análisis. El sistema de categorías resultante se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2. Sistema de Categorías.

Dimensiones	Categorías
A. A favor del uso de los Videojuegos	A1. Aprendizaje Activo-Participativo. A2. Constructivismo. A3. Herramienta Lúdico, motivador, entretenido, divertido. A4. Aprendizaje Cooperativo y social. A5. Potencia la creatividad e imaginación. A6. Desarrollo de capacidades y habilidades. A7. Potencia el pensamiento lógico, el razonamiento y la toma de decisiones. A8. Buena herramienta de enseñanza.
B. En contra del uso de los videojuegos	B1. Efectos psicológicos. B2. Adicción. B3. Efectos sociales. B4. Efectos contra la salud. B5. Desconocimiento, solo sirve para "jugar", pérdida de tiempo.

CIAIQ
www.ciaiq.org

	B6. Videojuegos no adecuados.
C. Opiniones Intermedias (Ni a favor, ni en contra)	C1. Opiniones Intermedias.
D. Necesidad de formación de los profesores	D1. Necesidad de formación de los profesores

Todo este proceso de análisis, creación de dimensiones, categorización y codificación se realizó a través del Software de Análisis Cualitativo WebQDA (Neri, Costa y Moreira, 2011), un programa que nos da muchas facilidades de trabajo dado que, al estar en la nube, podemos acceder desde cualquier lugar. También facilita el trabajo colaborativo, puesto que nos permite agregar usuarios para que colaboren en nuestra investigación.

5 Resultados

En este apartado vamos a explicar los resultados obtenidos en esta investigación siguiendo las preguntas de investigación que hemos detallado previamente.

5.1 ¿Los estudiantes del Grado están a favor del uso de los videojuegos como recurso educativo o se posicionan en contra del uso de los mismos?

En relación a esta pregunta de investigación podemos destacar dos dimensiones fundamentales: "a favor del uso de los videojuegos" y "en contra de usarlos". También podemos añadir una tercera dimensión para englobar a aquellas personas que no se declinan por una dimensión u otra, puesto que les ven el mismo número de ventajas que de inconvenientes. Para estos casos, se añade la dimensión "Ni a favor, ni en contra".
Los datos analizados en relación a esta pregunta de investigación pueden observarse en la siguiente figura:



Fig. 1. *Opiniones de los alumnos sobre el uso de los videojuegos.*

Como podemos observar, el 63% de los alumnos, se posicionan a favor de la utilización de los videojuegos como recurso educativo, considerándolos como una herramienta muy útil para enseñar diversos contenidos. Alguno de los ejemplos obtenidos a través del análisis de los textos pueden ser:

> […] Considero que el uso de los videojuegos en la enseñanza puede aportar beneficios a los niños […] (Participante 1).

> […] En mi opinión, los videojuegos y en general las nuevas tecnologías pueden ayudar bastante a la enseñanza de los niños ya que el aprendizaje es de una forma más dinámica por lo que les resulta más atractivo […] (Participante 8).
> […] En conclusión, opino que los videojuegos son una herramienta muy útil, que debería ser un recurso más, como otro cualquiera. […] (Participante 7).

Por consiguiente, encontramos un 15% de los alumnos de la muestra que se encuentran en contra del uso de los videojuegos como herramienta útil para la enseñanza. Por ejemplo:

> […] En mi opinión, muchos de estos juegos se deberían de erradicar, así como los juegos violentos, ya que estos solo fomentan el peligro y la poca valoración social que se le hace a muchos detalles en estos, así como el uso de armas, peleas, maltrato a mujeres, robo de coches y objetos […] (Participante 2).
> […] Mi opinión sobre los videojuegos es, principalmente, que hoy en día se utilizan en exceso y, en algunos casos, no son los apropiados para cierta edad, ya que son violentos o transmiten valores o actitudes peligrosas debido a que las copian en sus entornos más cercanos […] (Participante 26).

Por último, resulta interesante destacar que, el 22% de la muestra se encuentran con opiniones contradictorias, dado que, por un lado consideran los videojuegos como unas herramientas con un fin positivo en la educación, pero por el otro presenta numerosas desventajas que pueden afectar a la educación y salud del niño. Algún ejemplo de esto es:

> […] Los videojuegos como todas las cosas en la vida tienen su lado positivo y su lado negativo. Depende de varios factores como el tiempo que se dedica al juego, el contenido, si este está acorde con la edad de la persona, etc. […] (Participante 3).
> […] A la hora de hablar de los videojuegos, podemos decir que pueden ser buenos y malos para los niños, según sea su frecuencia de uso, la temática del juego, etc. […] (Participante 5).

5.2 ¿Cuáles son los motivos que llevan a los estudiantes del Grado a declinarse por utilizar, o no, los videojuegos como recurso educativo?

Tras la lectura de todos los textos de la muestra, y tras el posicionamiento de los alumnos en las dimensiones previamente descritas, se analizan los motivos por los cuales, los alumnos de la muestra, se decanta por una dimensión u otra..
En primer lugar, en relación a cuáles son los motivos por los que los alumnos se encuentran a favor del uso de los videojuegos se pueden destacar las siguientes categorías (detalladas en la tabla 2):

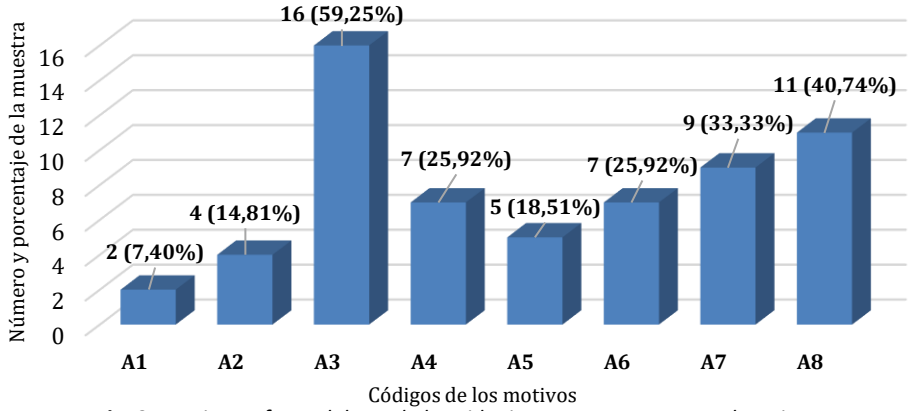


Fig. 2. *Motivos a favor del uso de los videojuegos como recurso educativo.*

Como se puede observar, la mayor parte de las personas de la muestra (el 59,25% de los sujetos) consideran que los videojuegos son una herramienta positiva para los alumnos, puesto que, los niños trabajan de forma lúdica y motivadora (A3), en un ambiente entretenido a la par que divertido. Algunos ejemplos de estos son:

> […] Pero sobre todo destacar algo que me parece esencial, la motivación. Mediante el uso videojuegos se puede captar el interés en los alumnos por las matemáticas […] (Participante 7).
> […] Desde el punto de vista afectivo, los juegos ejercen una importante motivación en los/as alumnos/as […] (Participante 12).
> […] Mediante los videojuegos, los niños/as aprenden jugando y el interés y la curiosidad pueden llegar a aumentar de manera muy significativa […] (Participante 17).

Otras categorías destacadas por los alumnos de la muestra son: "Potencia el pensamiento lógico, el razonamiento y la toma de decisiones" (A7) y "Buena herramienta de enseñanza" (A8). En la primera, el 33,33% de los sujetos coincidían con que los videojuegos, en general, potencian el razonamiento de los niños, mejorando su toma de decisiones y su pensamiento lógico:

> […] Ayudan a fomentar el pensamiento crítico. Cuando el alumno trabaja en algo que le gusta, acaba por buscar nuevos caminos que le lleven al final. Así como les ayudan a aplicar la lógica para la resolución de diferentes problemas que se vayan encontrando a lo largo de la partida […] (Participante 27).
> […] La complejidad de la mayor parte de los videojuegos actuales permiten desarrollar no sólo aspectos motrices, sino también procedimientos tales como habilidades para la resolución de problemas, la toma de decisiones, la búsqueda de información, la organización… […] (Participante 12).

En el caso de la categoría "Buena herramienta de enseñanza" (40,74% de la muestra), encontramos las siguientes narraciones:

> […] En el primer caso, la transmisión de contenidos, los videojuegos son una buena herramienta, pero pierden parte de su capacidad de divertir si sólo se convierten en meras historias narradas. […] (Participante 7).
> […] En cuanto a la educación en los colegios, puede ser una herramienta útil para el aprendizaje de ciertos conceptos […] (Participante 21).

Dentro de los motivos por los que los sujetos de la muestra se encuentran en contra del uso de los videojuegos encontramos los siguientes:

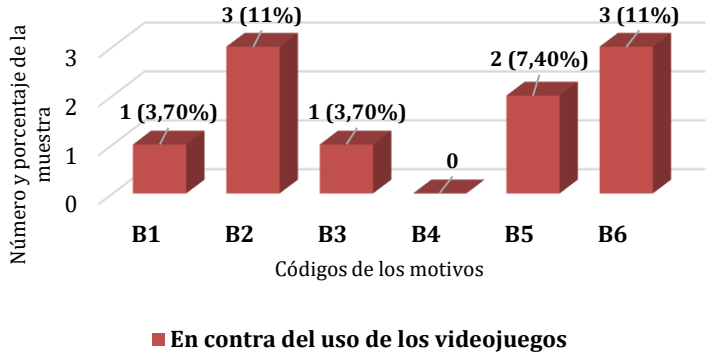


Fig. 3. *Motivos en contra del uso de los videojuegos como recurso educativo.*

Dos de los motivos que más participantes mencionaron fueron: Adicción (B2) y Videojuegos no adecuados (B6). En relación a la adicción, el 11% de los sujetos consideraban que los videojuegos podrían crear dependencia al alumno, puesto que, debido a su carácter lúdico, querrían jugar a todas horas, convirtiéndose en un hándicap para ellos. Estos fueron algunos de los relatos:

> […] les dedican tiempo a juegos que no son educativos y que realmente no le aportan ningún tipo de beneficio, al contrario, lo que pueden crear es una adicción […] (Participante 9).
> […] Y le dedican más horas a esta actividad que al estudio de las matemáticas u otras asignaturas […] (Participante 16).

Con respecto a la categoría "Videojuegos no adecuados", el 11% de los participantes consideraban que las temáticas de estos no eran aptas para niños, puesto que, en su mayoría, los videojuegos son violentos y pueden incluir contenidos sensibles que un niño no debe de conocer, ya que puede ocasionar en el otros tipos de problemas futuros. Algunos ejemplos son:

> […] dejando de lado la formación educativa, ya que la mayor parte de los juegos a los que juegan son de guerra o de matar, conducir, fútbol, es decir, no es nada educativo. […] (Participante 9).
> […] en algunos casos, no son los apropiados para cierta edad, ya que son violentos o transmiten valores o actitudes peligrosas […] (Participante 26).

5.3 ¿Qué percepción tienen, en relación a la formación de los profesores, sobre el uso de los videojuegos como recurso educativo?

Tras la lectura de los relatos, se observó que uno de los aspectos que se referenciaba, en diversas ocasiones, era la necesidad de formación de los profesores en la utilización de este tipo de herramientas, puesto que, consideran que, para poder hacer un uso correcto de las mismas, debería de ser necesario estar mucho más formado en el mundo de las nuevas tecnologías y de los videojuegos.

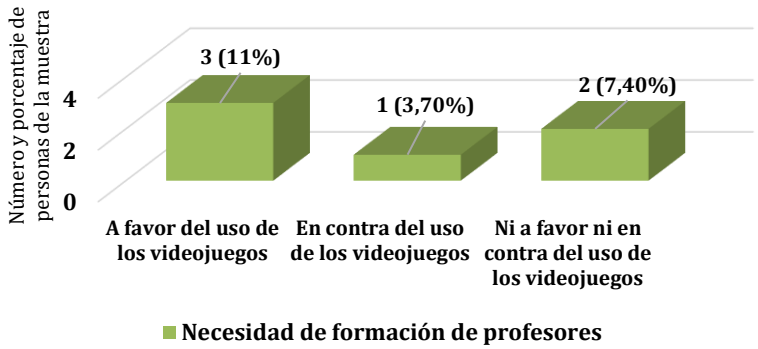


Fig. 4. *Gráfico sobre las necesidades de formación de los profesores, según los alumnos de la muestra.*

Como se puede observar en el gráfico anterior, independientemente de la dimensión en la que se encuentren, podemos encontrar alumnos que consideran la formación de profesores como algo necesario para utilizar los videojuegos como una herramienta de enseñanza. En este caso podemos ver que, los alumnos que están a favor de emplearlos (el 11% de la muestra), son los que más conciencia tienen de la importancia de una buena formación de los docentes para utilizar este tipo de herramientas.

5 Discusión y Conclusiones

Tras la revisión bibliográfica sobre el tema, el análisis de los datos y el análisis de los resultados obtenidos, se pueden obtener las siguientes conclusiones:
La mayor parte de los alumnos de la muestra se encuentran a favor de la utilización de los videojuegos como recurso didáctico puesto que son muchos los motivos que favorecen al alumno al utilizarlos. Entre ellos, consideran que la motivación es uno de los factores más importante, dado que los videojuegos, al ser elementos lúdicos, entretienen, motivan y captan la atención de los alumnos, en concordancia con lo que Rosas, Nussbaum, Cumsille, Marianov, Correa y Flores (2003) afirman. Otro de los motivos en los que la mayor parte de la muestra coincidía era en el desarrollo del pensamiento lógico, crítico, y la resolución de problemas, que se ve beneficiada al utilizar videojuegos, coincidiendo con lo que dice Kirriemuir y Mcfarlane (2004) y Higgins (2001).
En relación a los alumnos que se situaban en contra del uso de los videojuegos, se puede decir que, el uso de videojuegos inadecuados puede ser uno de los motivos más destacados que pueden llegar a influir negativamente en el niño, llegando a ocasionar problemas como la agresividad, violencia, o el aislamiento del jugador (Ferguson, 2010). La adicción también fue un motivo negativo para la muestra de este estudio, dado que consideraban que el niño puede dejar de prestar atención a otras actividades por jugar, e incluso dejar de relacionarse con sus iguales ocasionando aislamiento. Sin embargo, se ha podido comprobar en la literatura científica que esas opiniones no son compartidas por todos los autores, como es el caso de Padilla, Collazos, Gutiérrez y Medina (2012), Colwel, Grady y Rhaiti (1995) o Estallo (1995), los cuales afirman que el videojuego, una vez que el niño conoce sus mecánicas, no le dedica tanto tiempo a jugar (con lo que no presentaría una adicción) y que el videojuego, además, hace más sociable al jugador.
Finalmente, cabe destacar la importancia que tiene el hecho de utilizar este tipo de metodología (basada en el estudio cualitativo de los datos), la cual nos permite profundizar mucho más en aquellos aspectos que se pretenden obtener tras la utilización de la pregunta impulsora, consiguiendo una mayor cantidad de datos para el estudio y unos resultados más enriquecedores.

Agradecimientos. Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (contrato FPU, código FPU17/00897) y por la Junta de Extremadura (Ayuda a grupos TIC016, expediente GR15061).

Referencias

Albarracín, L., Hernández, A. y Gorgorió, N. (2019). Razonamiento tridimensional promovido por un videojuego. *Uno - Revista de Didáctica de las Matemáticas, 83*(1), 62-67.

Carvalho, J., Luengo, R., Casas, L. y Cubero, J. (2019). What is better to study: The Printed Book or the Digital Book?: An Exploratory Study of Qualitative Nature. En A. Costa, l. Reis y A. Moreira (Ed.), *Computer Supported qualitative Research*.New trends on Qualitative Research (pp 34-45). Switzerland: Springer.

Colwell, J., Grady, C. & Rhaiti, S. (1995): Computer Games, selfEsteem and Gratification of Needs in Adolescents. *Journalof Community and Applied Social Psychology, 5*(3), 195-206.

Dondi, C., Edvinsson, B. & Moretti, M. (2004). Why choose a game for improving learning and teaching processes? En: Pivec, M., Koubek, A. and Dondi, C (Ed.), Guidelines for game-based

learning (pp. 20-76). Lengerich: Pabst Science Publ.

Eguía, J. L., Contreras-Espinosa, R. y Solano-Albajes, L. (2013). Videojuegos: conceptos, historia y su potencial como herramientas para la educación. *Revista 3 Ciencias TIC, 1*(2), 1-14. Recuperado en 01 de marzo de 2019 de https://www.3ciencias.com/articulos/articulo/videojuegos-conceptoshistoria-y-su-potencial-como-herramienta-para-la-educacion/

Estallo, J. A. (1995): *Los videojuegos: juicios y pre-juicios*. Barcelona, Planeta.

Ferguson C. J., (2010). ¿Blazing angels or resident evil? ¿Can violent video games be a force for good? *Review of General Psychology, 14*(2), 68-81.

Frasca, G. (2001). *Videogames of the oppressed: Videogames as a means for critical thinking and debate* (Tesis Doctoral). Escuela de Literatura, Comunicación y Cultura, Georgia.

Higgins, S. (2001). ICT and teaching for understanding. *Evaluation and Research in Educaction*, 15(3), 164-171.

Kirriemuir, J. & Mcfarlane, A. (2004) *Literature review in games and Learning*. University of Bristol: Futurelab Series Report.

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 (CHALLANGES2011)*, 49-56.

Padilla, N., Collazos, C. A., Gutiérrez, F. L. y Medina, N. (2012). Videojuegos educativos: teorías y propuestas para el aprendizaje en grupo. *Ciencia e ingeniería neogranadina, 22*(1), 139 - 150.

Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M. y Flores, P. (2003). Beyond Nintendo: Design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers and Education, 40*(1), 71-94.

Soto-Ardila, L. M. (2015). *Estudio sobre la aplicación de los videojuegos en la enseñanza de la matemática: elaboración de un prototipo de juego* (Trabajo de fin de Máster). Universidad de Extremadura, Badajoz.

Zyda, M. (2005). From visual simulation to virtual reality to games. *Computer, 38*(9), 25-32.

Filosofia, saúde e escola: por um ensino holístico e transdisciplinar

Gabriel Moreira Beraldi[1] e Paulo Pires de Queiroz[2],

[1] Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Oswaldo Cruz, Brasil. gabscj@yahoo.com.br;
[2] Instituto Oswaldo Cruz, Departamento de Educação Universidade Federal Fluminense, Brasil. ppqueiroz@yahoo.com.br.

Resumo. Como o ensino da filosofia escolar pode tornar-se um campo de reflexões favoráveis à promoção da saúde? Diante da questão, admite-se como hipótese que um ensino holístico da Filosofia na escola básica teria o potencial de promover reflexões sobre a saúde como qualidade de vida. A metodologia ancora-se na técnica de triangulação de dados, conjugando enfoques empíricos obtidos por meio de entrevistas com professores de Filosofia atuantes em escolas estaduais localizadas no município do Rio de Janeiro, Brasil, observações de práticas de ensino desenvolvidas pelos sujeitos, análises documentais e um plano teórico-conceitual que contempla a noção foulcaultiana da "clinica", a ideia de "corporeidade", de Merleau-Ponty, e o conceito de "saúde" segundo Ferguson, numa perspectiva holística e transdisciplinar. Os resultados preliminares indicam que tal ponto de vista ainda não é significativamente adotado pelos professores em termos teóricos e práticos, constituindo uma importante lacuna no campo de pesquisa.

Palavras-chave: filosofia; saúde holística; escola.

Philosophy, health and school: holistic and transdisciplinary teaching

Abstract. How can the teaching of school philosophy become a field of reflection about health promotion? In this sphere, it is assumed as hypothesis that a holistic teaching of Philosophy in basic school would have the potential to promote reflections on health as a quality of life. The methodology is anchored in the technique of data triangulation, combining empirical approaches obtained through interviews with Philosophy teachers working in state schools located in the city of Rio de Janeiro, Brazil, observations of teaching practices which are developed by the teachers, documentary analysis and a theoretical-conceptual plan that contemplates the Foulcault's notion of "clinic", the Merleau-Ponty's idea of "corporeity", and the concept of "health" according to Ferguson, under a holistic and transdisciplinary perspective. Preliminary results indicate that this point of view is not yet significantly adopted by teachers in theoretical and practical terms, constituting an important gap in the field of research.

Keywords: philosophy; holistic health; school.

1 Introdução

O caráter transdisciplinar da saúde possibilita sua reflexão nas mais diversas áreas de conhecimento. Desse modo, a escola, enquanto espaço de socialização e aprendizagem, traz, consigo, a possibilidade de um aprendizado profícuo em saúde que pode e deve ser estimulado no ensino de Filosofia. O presente artigo encontra-se no âmbito de uma pesquisa de doutoramento, que tem como pergunta de investigação: Como o ensino da Filosofia escolar pode tornar-se um campo de reflexões favoráveis à promoção da saúde? Nesse campo, adota-se como hipótese de trabalho o entendimento de que um ensino da Filosofia, na escola básica, de caráter holístico, teria o potencial de promover reflexões sobre a saúde como um estado de "qualidade de vida" física, mental e social.
Propõe-se a pesquisa num campo ainda pouco explorado pelo debate acadêmico. Tendo em vista a importância da problemática abordada ao ensino básico, marcos teórico-conceituais, metas e procedimentos metodológicos foram definidos para viabilizar a investigação.

2 Marcos teórico-conceituais

Vislumbramos a proposta num terreno problemático perpassado por três eixos teóricos, a saber: 1º) O conceito de "saúde"; 2º) a Filosofia escolar e suas finalidades na educação democrática e 3º) a relação entre filosofia e saúde, enfatizando as contribuições da teoria holística. Refletindo sobre o primeiro eixo, levamos em consideração a definição proposta pela Organização Mundial de Saúde: a saúde como "estado de bem-estar físico, mental e social". Evocamos, também, as reflexões histórico-filosóficas, a partir dos conceitos de "normal" e "patológico", propostas por Canguilhem (2009). Para além de uma visão essencialmente médica, hospitalar e organicista do fenômeno, típica do senso comum, buscamos compreendê-lo como um campo complexo e aberto a transformações, no qual aspectos ambientais, orgânicos e socioculturais estão em contínuo diálogo e interdependência. Nesse ponto de vista, não se pode falar de saúde como uma condição estável de qualidade de vida, mas uma permanente construção coletiva e individual sobre a qual todos os fatores citados têm importante influência. Postula-se, portanto, um conceito de saúde crítico, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino básico brasileiro (Brasil, 2002).

A Filosofia seria uma esfera onde a construção desse conceito de saúde seria não só possível como benéfica à formação crítica e emancipatória dos estudantes. Entretanto, nossa experiência profissional aponta que o conhecimento filosófico escolar não costuma contemplar a saúde como um de seus objetos e o tema tem sido também uma *lacuna* na pesquisa acadêmica. Este quadro precisa ser contestado no âmbito de uma ressignificação da Filosofia escolar como campo teórico e prático.

Sendo assim, consideramos que diversas relações podem ser inferidas entre filosofia e saúde. Dentre variadas abordagens possíveis, privilegiaremos na análise uma concatenação de enfoques como as ideias biopolíticas de Foucault (1972 e 1977) sobre a saúde, a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) acerca da corporeidade, assim como o pensamento holístico de Ferguson (1995). Primeiro, é amplamente conhecida a imagem foucaultiana da *clínica* (Foucault, 1977): a representação do campo médico. Trata-se de um *lócus* de reprodução de um discurso que, assentado no saber científico dos especialistas, produziria regimes de "verdade" sobre o normal e o patológico, que ordenariam práticas de controle corporal e subjetivação de pacientes. A medicina, a psiquiatria e seus correlatos seriam, desta maneira, espaços de dominação biopolítica.

Por outro lado, a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) permite considerar um significado mais positivo da saúde, mostrando que existência humana e existência biológica caminham juntas. O autor argumenta que o humano está enraizado no que ele denomina de "corpo próprio": espaço orgânico e mental onde o sujeito constrói suas percepções, afetos, anseios, visões de mundo e identidade. Não há, pois, como falar de uma identidade humana "desprendida" de seu corpo material, como propõe a tradição filosófica moderna. Mente, corpo, pensamento, sentimento e ação estão indissociavelmente unidos nesta proposição, constituindo, a partir daí, uma importante premissa do chamado *pensamento holístico*, que tem emergido nas últimas décadas.

A filosofia holística busca entender a integralidade dos fenômenos em detrimento das partes. A teoria da complexidade, de Morin (2013), é um exemplo dessa tendência, mas o eco importante desse pensamento que consideramos se encontra na obra de Ferguson (1995) que, ao perceber a presença de um sentimento de vazio na sociedade, uma espécie de "doença", acredita que esta só seria curada a partir do fomento à construção de uma "nova consciência" capaz de desfragmentar o pensamento vigente e construir uma nova visão de mundo. Essa consciência visa conciliar razão, emoção e intuição em prol de uma perspectiva mais ampla e crítica dos fenômenos nos quais o humano está imerso, dentre eles o seu bem-estar global. A alternativa pode traduzir-se num olhar mais acurado e fecundo quanto às imbricações entre o orgânico, o ambiental e o coletivo que constituem o fenômeno da saúde.

O ensino da Filosofia escolar deveria contemplar o bem-estar humano como um todo. Porém, a escola básica segue assentada no cânone epistemológico da fragmentação do conhecimento (Morin, 2013). Contudo, acreditamos que a Filosofia, rompendo com o paradigma tradicional, possa trazer ao âmbito escolar o referencial holístico para construções de reflexões transdisciplinares, críticas e emancipatórias em torno do bem-estar como totalidade multidimensional e mutável.

3 Metodologia

Desenvolvem-se providências que sejam cabíveis ao alcance do objetivo geral da pesquisa. E, para a satisfação dessa meta, os seguintes objetivos específicos são definidos:

(1) Identificar as impressões de professores de Filosofia atuantes em escolas estaduais situadas no município do Rio de Janeiro, Brasil, sobre a presença da saúde como um aspecto estruturante do currículo e de práticas pedagógicas dessa disciplina escolar;
(2) Observar práticas de ensino ministradas pelos sujeitos participantes que abordem temáticas referentes ao bem-estar social, físico e mental e
(3) Problematizar possibilidades de construção de currículos e práticas pedagógicas em Filosofia que favoreçam enfoques holísticos da saúde.

Para cada meta acima listada segue-se uma ação metodológica, de acordo com a Tabela 1:

Tabela 1: Relação entre objetivos específicos e ações metodológicas

Objetivo específico	Ação metodológica
Identificar as impressões de professores atuantes em escolas estaduais situadas no município do Rio de Janeiro, Brasil, sobre a presença da saúde como aspecto estruturante do currículo e de práticas pedagógicas dessa disciplina escolar.	Realização de entrevistas individuais semiestruturadas, recursos que possibilitam alavancar menções a um amplo conjunto de fatos/processos cuja menção os sujeitos considerem relevantes.
Observar práticas de ensino ministradas pelos sujeitos participantes que abordem temáticas referentes ao bem-estar social, físico e mental.	Observação livre de práticas pedagógicas propostas e desenvolvidas pelos atores entrevistados. Propõe-se documentar os achados em diário de campo.
Problematizar possibilidades de construção de currículos e práticas pedagógicas em filosofia que favoreçam enfoques holísticos da saúde.	Triangulação de dados.

Num primeiro momento, tem-se em vista empreender entrevistas individuais semiestruturadas com professores de Filosofia atuantes nas escolas selecionadas. Também estão previstas observações livres das práticas pedagógicas propostas e desenvolvidas pelos entrevistados, documentando, em diário de campo, aspectos que sejam significativos ao recorte problemático abordado. Trata-se, deste modo, de construir uma empiria que dê voz aos sujeitos e conferir o que eles fazem em sua prática profissional, explorando aproximações e distanciamentos que surgirem. Em face da última meta específica, propõe-se a utilização da técnica de *triangulação de dados* (Triviños, 1987). A adoção do modelo visa cotejar enfoques empíricos trazidos pelas entrevistas e observações, documentos legais, curriculares e pedagógicos pertinentes ao problema e o plano teórico-conceitual numa análise crítica e criativa que favoreça a investigação.

4 Análise de dados

Este relato trata da ação operacionalizada para alcançar o primeiro objetivo específico da pesquisa. Até a data presente, foi possível identificar algumas recorrências e lacunas significativas nos depoimentos coletados juntamente aos sujeitos da investigação. Considerou-se como campo de pesquisa a rede estadual de ensino médio, o nível educativo escolar no qual a Filosofia é oferecida como disciplina obrigatória no Brasil. Foi tomado como referência o município do Rio de Janeiro como recorte espacial. Nesse espaço, observando o "critério de saturação", selecionaram-se dez professores que ministrassem a disciplina em alguma escola da citada rede e fossem licenciados em Filosofia. Obtiveram-se as autorizações institucionais para a realização da pesquisa nos espaços escolares e a adesão dos sujeitos ao estudo, mediante garantia de anonimato e assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas, gravadas graças à autorização dos sujeitos, foram guiadas por um roteiro estruturado em torno de três tópicos de discussão, organizados da seguinte maneira:

(1) No tópico inicial, denominado como ***Pensamento filosófico,*** procurou-se estimular a reflexividade dos professores sobre os fundamentos epistemológicos da disciplina que lecionam. Os professores são estimulados a explorar as suas concepções de Filosofia, destacando tendências teóricas e obras que lhes sejam mais conhecidas e preferidas. O intuito foi estabelecer, neste segmento da discussão, um cenário que motivasse o pensamento e a expressão dos entrevistados sobre aspectos cruciais da pesquisa, como o conceito de saúde e a sua apropriação como objeto do ensino da Filosofia escolar, na sequência;

(2) Avançando na interação com os sujeitos, no tópico ***Saúde***, foi solicitado a eles que definissem o conceito e falassem sobre o seu histórico no pensamento filosófico. Buscou-se, com isso, verificar a familiaridade dos entrevistados com o debate proposto, sobretudo no que se refere à perspectiva holística e transdisciplinar que adotamos. Estes registros poderiam dar indícios sobre a apropriação do conceito nas propostas de ensino e aprendizagem desenvolvidas pelos professores na escola básica e

(3) Na última seção, ***Currículo e Práticas Pedagógicas***, estiveram em cena as estratégias dos entrevistados para promoção do ensino da saúde na Filosofia escolar. Foram tratados aspectos como os recortes temáticos, conceituais e teóricos utilizados pelos docentes, as metodologias de ensino empregadas, as suas percepções sobre documentos curriculares voltados à Filosofia escolar, além de registros das facilidades e dificuldades encontradas, no cotidiano escolar, na realização do empreendimento.

O desenho proposto alavancou achados valiosos à pesquisa. Os depoimentos revelaram linhas gerais de pensamento que divergem do plano teórico da investigação e permitem reflexões sobre a forma como a confluência entre a Filosofia, a saúde e o ensino básico tem sido materializada. Primeiramente, todos os sujeitos se referiram a um seleto grupo de pensadores e tendências teóricas: Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes, Kant, Marx, Nietszche e Foucault. Em proporções menos recorrentes, também foram lembrados autores como Maquiavel, Hobbes, Hume, Gramsci e Agamben. Apenas uma professora citou Merleau-Ponty, ainda assim de passagem. Não houve menções a perspectivas de saúde de Canguilhem e Ferguson. As menções às tendências teóricas, em geral situadas no campo da tradição filosófica, eram breves e superficiais, sem que os sujeitos abordassem, por sua iniciativa, o tema da saúde na Filosofia. Foi preciso, assim, questioná-los claramente sobre o ponto.

Nesse sentido, um depoimento foi emblemático quanto às impressões mais recorrentes dos sujeitos sobre o debate entre filosofia e saúde, quais sejam:

> "Acredito que a Filosofia clássica pensou a saúde dentro de uma concepção do homem como sujeito que busca a Verdade como o seu 'bem-estar' através da razão [...] Mas, como falar dessa perspectiva em tempos de 'pós-Verdade'? Penso que hoje a saúde aparece na Filosofia mais no sentido adotado por Foucault nas suas análises da clínica e da loucura, do poder-saber dos médicos de impor discursos e práticas de subjetivação aos pacientes." [Professor participante].

O depoimento indica uma tendência relevante: a associação das definições da saúde tendo como marco divisório o chamado "giro linguístico", a ascensão da linguagem como eixo estruturante da análise filosófica, ocorrido a partir da primeira metade do século XX. Convém ressaltar o movimento como a consolidação da radical negativa à noção da "Verdade" como ente universal e transcendental, fomentado em grande medida por Nietszche. Na tradição filosófica, a saúde aparece, por vezes, como estado da mente administrado por um modelo de racionalidade que o debate considerava comum a todos os homens, em todos os tempos e lugares. Após a virada filosófica ao discurso e às suas implicações relativistas, tal visão já não mais cabe. Emerge, assim, a ideia da saúde como uma construção linguística, empreendida em face de convenções e interesses arbitrários de sujeitos e grupos sociais específicos. Nesse cenário, ganham sentido as análises dos hospitais e médicos como espaços e atores de controle de corpos e subjetivação do Outro, numa perspectiva bastante estreita e negativa da saúde. De todo modo, a ruptura trouxe à cena a visão da saúde como uma intersecção entre o social, o físico e o mental.

Consideramos, entretanto, que ambos os pontos de vista identificados precisam ser questionados em prol de uma alternativa que conceba a saúde como racionalidade vinculada a uma corporeidade singular, a uma experiência pessoal, social e cultural específica e que se desenvolva de forma autônoma, livre e plural. A criação de uma "nova consciência" sobre o bem-estar – e que ela própria seja em si um "bem-estar" – alia emoção, intuição e razão em uma produção transdisciplinar que não combina com um ensino "bancário", contrário à construção ativa do pensamento diante do vivido e do Outro. A escola não pode, assim, ser um lugar de ensino da "Filosofia", entendida esta como dado externo ao educando, mas como o lugar de um ensino que possibilite o "filosofar", práxis crítica, dialógica e criativa, aberta às mais variadas filosofias. Contudo, pouco se registrou a respeito de como a disciplina escolar de Filosofia tem sido esse espaço. Foram vagos os depoimentos sobre a operacionalização de práticas pedagógicas nas escolas.

As abordagens longas e criteriosas que os sujeitos fazem da Filosofia como disciplina acadêmica parecem contrastar com as suas breves notas pedagógicas sobre a Filosofia escolar como prática pedagógica. O quadro não surpreende se considerarmos as seguintes palavras:

> "O que muitas vezes acontece na [disciplina escolar de] Filosofia costuma ser uma formação desinteressada com a escola, voltada para o bacharelado e a pós-graduação. Conheço muitos colegas de graduação que não tiveram interesse em dar aulas no ensino básico [...] Como resultado, diversas escolas tem as suas aulas de Filosofia sendo dadas por historiadores, pedagogos e outros profissionais que não conhecem a especificidade do pensamento filosófico nem leram, sequer uma vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais para ter uma ideia [...] E, ainda, há pouca discussão acadêmica em torno desse problema que intervenha claramente nos rumos da Filosofia 'disciplina escolar'" [Professora participante].

> "[...] Outro aspecto que é importante dizer é que os currículos dos cursos de licenciatura em Filosofia no país são organizados de modo a dar uma 'liberdade de escolha' ao aluno quanto ao que ele quer estudar. Poucos conteúdos e linhas de pensamento são obrigatórias e acaba que os licenciandos chegam à escola, já como professores de Filosofia, sem conhecer

> diversos debates filosóficos que seriam indispensáveis à formação dos seus alunos" [Professor participante].

O cenário constatado mostra as dificuldades postas a um projeto de abordagem holística e transdisciplinar na Filosofia escolar. Por um lado, tal debate não tem eco significativo na formação específica do professor. Os professores consideram a disciplina como espaço inclusivo, mas muitas "vozes" se acham fora dos horizontes dos próprios docentes ... Por outro lado, tem sido escassos os esforços acadêmicos de propiciar instrumentos epistemológicos, valorativos e pedagógicos que tragam essas alternativas mais vezes à baila no ensino básico. E a visão de saúde integral que sustentamos, cuja análise e prática rompe os limites disciplinares da Filosofia, está ainda dentre essas "ausências" que convêm adentrar o conhecimento filosófico escolar.
Procurando identificar as impressões dos atores da pesquisa sobre a saúde como aspecto estruturante do currículo e das práticas pedagógicas da Filosofia escolar, ficaram evidentes alguns aspectos importantes sobre o debate como discussão filosófica e objeto do ensino básico, oferecendo subsídios à continuação do trabalho investigativo.

5 Considerações finais

Acreditamos que o ensino filosófico escolar possa admitir a saúde como um de seus objetos, sendo amparado por uma visão holística da realidade. A proposta tem o potencial de fomentar a construção de uma disciplina mais afeita às suas finalidades críticas e emancipatórias. Dessa forma, o desenho da investigação foi vislumbrado em vista de tal perspectiva.
Como o ensino da Filosofia escolar pode tornar-se um campo de reflexões favoráveis à promoção da saúde? Em contraponto às visões que permeiam o debate filosófico da saúde, a teoria holística pode oferecer ferramentas e terrenos para a discussão e a produção do bem-estar social, mental e físico no ensino da Filosofia escolar. Esperamos que a investigação possa apontar pistas para a construção de um ensino que possa converter-se tanto num debate quanto numa prática propositiva e transdiciplinar de construção do bem-estar integral. A proposta tem potencial de alavancar análises profícuas sobre Filosofia, ensino e saúde que contribuam significativamente ao debate acadêmico.

Referências

Brasil. (2002). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.* Brasília: MEC/SEMTEC.

Canguilhem, G. (2009). *O normal e o patológico.* São Paulo: Forense Universitária.

Ferguson, M. (1995). *A conspiração aquariana.* Rio de Janeiro: Record.

Foucault, M. (1972). *História da loucura.* São Paulo: Editora Perspectiva.

Foucault, M. (1977). *O nascimento da clínica.* São Paulo: Forense Universitária.

Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção.* São Paulo: Martins Fontes.

Morin, E. (2013). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas.

La entrevista en Educación Infantil como instrumento de recogida de datos inicial y su análisis a través del software WebQDA.

Noelia Bizarro[1], Ricardo Luengo [2] y José Luís Torres-Carvalho [3]

[1,2,3] Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas de la Universidad de Extremadura (UEX) y miembros del grupo de investigación CIBERDIDACT, Extremadura, España.
Noebizarro87@gmail.com ; rluengo@unex.es; jlt@unex.es

Resumen. El presente trabajo de investigación surge de la necesidad de acceder a los conocimientos previos de los alumnos sobre nociones espaciales básicas, antes de la implantación de un proyecto educativo concreto, en este caso sobre Robótica Educativa en Educación Infantil. Para este fin, se utiliza la técnica de entrevista, donde los alumnos expresan sus ideas en referencia a las cuestiones planteadas sobre orientación espacial. El análisis de las entrevistas y el tratamiento de datos se llevaron a cabo con el apoyo del software de análisis cualitativo de datos webQDA. Este software facilitó el trabajo de organización de datos, de creación de categorías de análisis y de codificación de los datos. Al finalizar la investigación se concluye que los alumnos se muestran más expresivos y motivados en las cuestiones relacionadas con actividades prácticas, como las realizadas con el robot Roamer. Sin embargo, en el planteamiento de cuestiones más teóricas, su nivel de motivación y compresión disminuyó.

Palabras clave: Entrevista, cualitativo, WebQDA, educación infantil.

The interview in Early Childhood Education as an instrument of initial data collection and its analysis through the WebQDA software.

Abstract. This research work arises from the need to access previous knowledge of students about basic spatial notions, before the implementation of a specific educational project, in this case on Educational Robotics in Early Childhood Education. For this purpose, the interview technique is used, where the students express their ideas in reference to the questions raised about spatial orientation. The analysis of the interviews and the data processing were carried out with the support of the qualitative data analysis software webQDA. This software facilitated the work of organizing data, creating categories of analysis and coding the data. At the end of the research it is concluded that the students are more expressive and motivated in the questions related to practical activities, such as those carried out with the Roamer robot. However, in the approach of more theoretical issues, their level of motivation and compression decreased.

Keywords: Interview, qualitative, WebQDA, early childhood education.

1 Introducción

El presente trabajo de investigación se encuentra integrado dentro de la tesis doctoral “La robótica educativa como soporte al desarrollo de nociones espaciales básicas en Educación Infantil”, que se está llevando a cabo en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas de la Universidad de Extremadura (España). Se presenta una propuesta de actividad de iniciación al proyecto de tesis doctoral, donde se plantea la indagación de conocimientos previos de los alumnos participantes sobre cuestiones relacionadas con la orientación espacial, pero también se propone fomentar la motivación y la curiosidad del alumno hacia el trabajo con robot en el aula. Este conocimiento es esencial para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La actitud del alumno frente a los nuevos conocimientos puede influir en el proceso de adquisición y comprensión de los mismos.

Por eso, para llevar a cabo la práctica docente funcional se debe partir del análisis de conocimientos previos de los alumnos y su motivación dentro de un contexto determinado.

La recogida de ideas previas sobre los contenidos que se van a desarrollar en el proyecto de Robótica Educativa se lleva a cabo mediante una entrevista inicial, con preguntas abiertas, en las que los alumnos tienen total libertad para responder las cuestiones planteadas. Las entrevistas se graban en vídeo y se tratan a través del software webQDA (Costa, Neri de Souza e Moreira, 2013). Mediante el tratamiento de datos y su posterior análisis se pueden extraer conclusiones enfocadas a tomar decisiones con respecto al proceso de desarrollo del proyecto de Robótica Educativa en el aula de Educación Infantil.

2 Planteamiento del problema y contexto

Dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental crear un ambiente de motivación y curiosidad hacia los nuevos contenidos a trabajar en el aula, así el alumno se sentirá atraído por el trabajo en clase y demandará actividades para resolver su curiosidad. El aprendizaje debe depender no sólo de la capacidad cognitiva de los alumnos, sino también de los aspectos motivacionales que le permitirá reconocer sus propias emociones y motivaciones. (Rodríguez et al, 2010).

Tratando la motivación como condición de trabajo esencial en el aula de Educación infantil, cabe destacar la motivación intrínseca, que consiste en centrarse en los propios intereses del alumno, ya que se produce a través del propio individuo, por sus intereses, experiencias y curiosidades. No se trata de motivar al alumno sin apoyos externos, sino que se plantea unida a la tarea misma, se pretende fomentar la satisfacción propia por parte del alumno al conseguir realizar la tarea. (Bur, 2011).

Teniendo en cuenta la importancia de la motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, todo proyecto educativo que se implante en el aula debe partir de esta característica esencial. Por ello se plantea el trabajo en el aula con robótica educativa (Karim et al., 2015), para trabajar contenidos centrados principalmente en la orientación espacial y el conocimiento de conceptos espaciales básicos referentes a su cuerpo y el de los otros. Pero, antes de la implementación de cualquier proyecto es necesario realizar una actividad de iniciación con los alumnos que proporcione información suficiente sobre los conocimientos previos que los alumnos poseen sobre la temática a trabajar, en este caso, la orientación espacial. Además, esta actividad de iniciación debe permitir despertar la curiosidad y motivación del alumno.

Para conseguir los dos supuestos anteriormente descritos, motivación e identificación de conocimientos previos, es necesario utilizar un instrumento de recogida de datos inicial adecuado. En este estudio se plantea la utilización de la entrevista en profundidad, abierta y no estructurada, donde los alumnos expresen libremente sus propias ideas e impresiones (Taylor y Bogdan, 1990). A través de la utilización de esta técnica se conoce la perspectiva que tiene un sujeto sobre un tema determinado, en este caso, aspecto relacionados con la orientación espacial.

Según Campoy Aranda y Gomes Araújo (2015), las características de las entrevistas en profundidad son las siguientes:

- Pretenden comprender más que explicar.
- No se esperan respuestas objetivamente correctas, sino subjetivamente sinceras.
- Permite el máximo de flexibilidad en explorar un tema, ya que favorece para abordar nuevos temas que vayan surgiendo y se obtiene información contextualizada.
- Se da una relación de confianza y entendimiento.

Además de estas características principales, estos autores presentan también una serie de desventajas:

- El investigador depende del entrevistado para llevar a cabo la investigación.
- La influencia del investigador puede afectar a la validez de los resultados.

CIAIQ
www.ciaiq.org

- El investigador debe tener habilidades de comunicación.
- El entrevistado puede tener dificultad para recordar, expresar detalles y datos sobre un tema.

En referencia a estas desventajas, cabe destacar que el presente estudio se realiza con alumnos de Educación Infantil y que la investigadora es la tutora del grupo-clase. Por lo tanto, la investigadora conoce las características de los participantes y el contexto donde se encuentran inmersos. En referencia a la influencia del investigador para que afecte a la validez de resultados, destacar que aunque la investigadora principal coincide con la maestra-tutora del grupo de participantes, también pertenece a un grupo de investigación formada por varios profesores y que los resultados se analizan y contrastan desde varios puntos de vista para cotejar resultados y conclusiones.

Para plantear el análisis y tratamiento de la entrevista en profundidad, en el presente estudio se llevará a cabo un registro por vídeo de cada una de ellas. Este vídeo será analizado con el apoyo del software de investigación cualitativa webQDA. Éste ha sido elegido por su gran potencialidad para tratar datos de diversa índole: texto, imágenes, vídeos. Además permite llevar a cabo todas las tareas que conlleva el tratamiento de datos, organización, categorización y análisis de los mismos. (Neri de Souza, Moreira y Costa, 2013). webQDA es un software que ha sido creado por la empresa Micro IO y Ludomedia en colaboración con la Universidad de Aveiro.

Por el planteamiento de la investigación, se formula el siguiente objetivo general que contienen algunos específicos y que son los siguientes:

- Indagar en los conocimientos previos de los alumnos referentes a los contenidos que se van a desarrollar y que se encuentran íntimamente ligados a la orientación espacial.
    - Llevar a cabo la recogida de datos gráfica y representativa a través de una entrevista grabada en vídeo.
    - Utilizar el software webQDA como recurso para el tratamiento de datos en investigación cualitativa.
    - Identificar contenidos previos y las preconcepciones erróneas que poseen los alumnos en referencia a conceptos espaciales: dirección, mapa y conocimiento robot.

3 Metodología

El presente planteamiento de desarrollo y análisis de la actividad se encuentra enmarcado en una metodología de enfoque cualitativo desde el cual se pretende extraer descripciones a partir de observaciones, que en este caso se realizan a través de entrevistas grabadas en vídeo para posteriormente analizarlas a través del software webQDA.

3.1 Muestra

La selección de la muestra fue obtenida por un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los criterios de selección que se tuvieron en cuenta fueron los siguientes:

- 1 grupo de alumnos escolarizados en el nivel de 5 años de Educación Infantil.
- Los alumnos deben tener desarrolladas una serie de contenidos básicos: conocer números, algunas letras, colores, etc.
- Los alumnos deberán asistir con continuidad al Colegio.

La muestra de 10 alumnos fue seleccionada atendiendo a los criterios anteriormente expuestos, pero además por ser accesible a la investigadora, ya que es tutora del grupo. Los alumnos que participan en el estudio se encuentran matriculados en el nivel de 5 años de Educación Infantil del CEIP San

Pedro de Alcántara de la localidad de Pueblonuevo de Miramontes (Comunidad de Extremadura-España). Las familias fueron informadas de la pretensión del estudio y todas entregaron las pertinentes autorizaciones y consentimientos para la participación en el mismo .
Se trata de un grupo con carasterísticas y motivaciones muy dispares, presentan un nivel de desarrollo cognitivo adecuado a su edad, aunque tienen un nivel académico medio-bajo. La mayor dificultad que presentan es el desconocimiento de la lengua castellana, ya que el 80 por ciento de los alumnos que asisten al colegio son de procedencia marroquí. Concretamente, se cuenta con la presencia de 7 alumnos de origen marroquí, de los 10 alumnos que participan en total en el estudio. Precisamente por las características de la muestra y el contexto en el que se encuentran inmersos, los alumnos presentan una serie de dificultades, que se encuentran ligadas al desconocimiento de la lengua castellana y que se presentan a continuación:

- La mayoría de los alumnos del grupo participante se encuentra matrículados en el colegio desde los 3 años, excepto 2 alumnos que se han incorporado en el presente curso escolar, por lo que el conocimiento del castellano es mínimo y presentan un desfase de desarrollo curricular
- Solamente práctican y aprenden el castellano durante las 5 horas lectivas que asisten al colegio. Por la tarde se trasladan a una finca rural donde solamente conviven con un grupo social de su cultura. Por lo tanto, los alumnos en sus casas hablan, escuchan la radio, la televisión, hablán por teléfono en su lengua materna, el marroquí.
- Durante la jornada escolar, como la mayoría de los alumnos hablan en marroquí, en muchas ocasiones tienen la inercia involuntaria de comunicarse con su lengua materna.
- Además, existe un desinterés y desmotivación generalizado hacía el aprendizaje . Una de las razones de este hecho puede ser debido a la poca implicación familiar en la convivencia escolar.

3.2 Fases y temporalización

Cabe recordar que el presente estudio se encuentra inmerso dentro del proyecto de Tesis Doctoral en desarrollo “La robótica educativa como soporte al desarrollo de nociones espaciales básicas en Educación Infantil”.

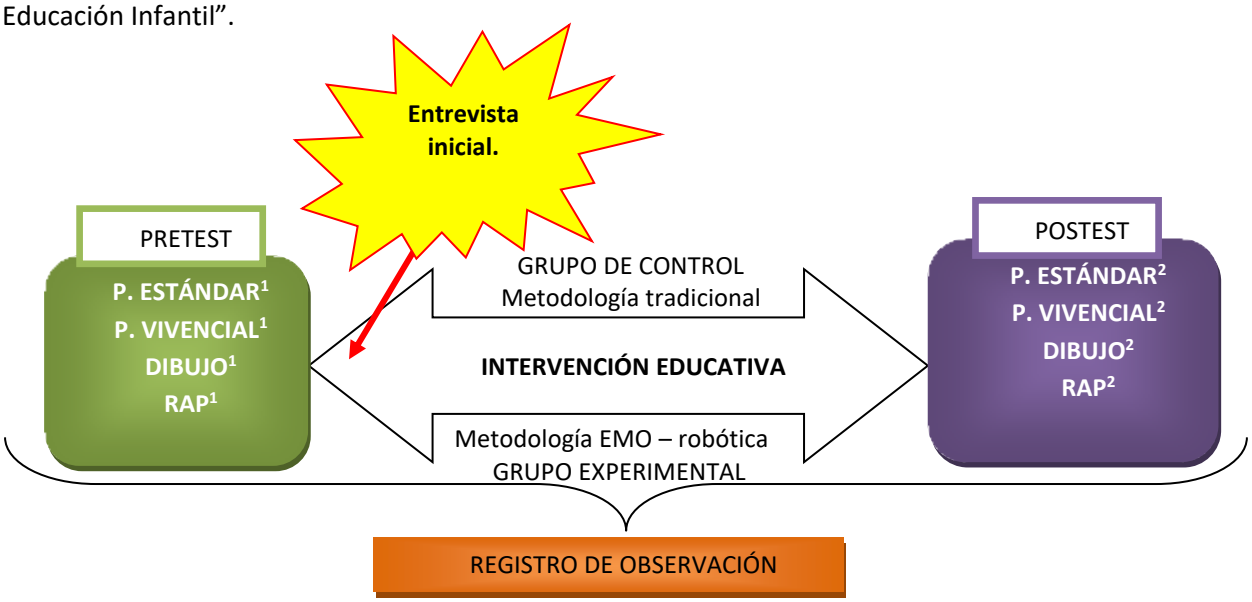


Fig. 1. *Diseño de investigación Tesis Doctoral en desarrollo “La robótica educativa como soporte al desarrollo de nociones espaciales básicas en Educación Infantil”.*

En referencia a las fases y temporalización de investigación concretas de la actividad "Entrevista inicial", el estudio comenzó con una fase inicial de diseño de la investigación. Posteriormente se desarrolló la intervención práctica integrada en el proyecto de Tesis anteriormente expuesto y para finalizar se llevó a cabo la fase final del tratamiento de datos. En la figura 2 se pueden observar las distintas fases de la investigación y las actividades principales realizadas en cada una de ellas.

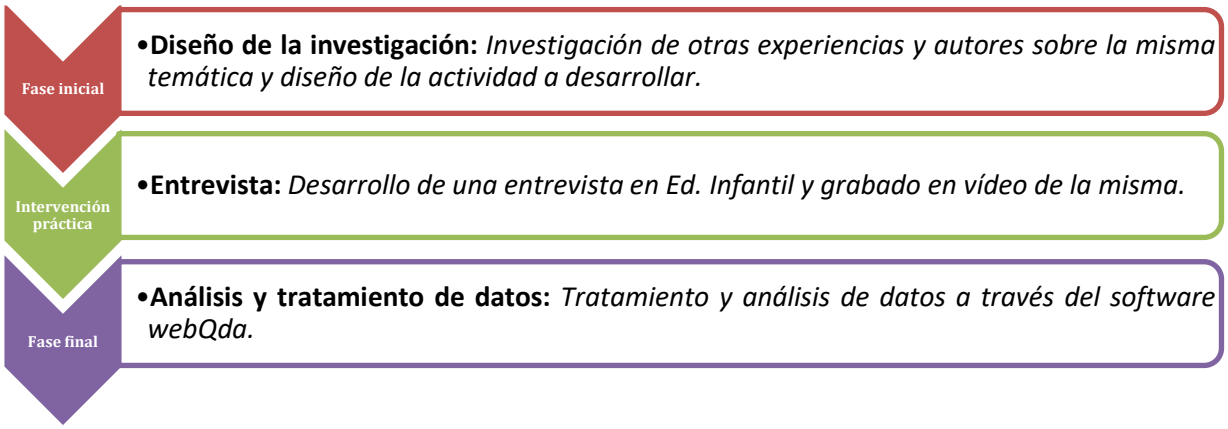


Fig. 2. *Fases de la investigación referentes a la actividad de "Entrevista Inicial".*

3.3 Instrumentos utilizados

Para la selección y diseño de los instrumentos utilizados se ha tenido en cuenta las características de los participantes, el contenido principal que se está trabajando dentro del Proyecto de Tesís y las características propias dela investigación. A continuación se describe cada instrumento utilizado, el proceso de implementación y la justificación de su aplicación dentro de la investigación.

- *Entrevista.*

Esta actividad consiste en la realización de una entrevista vivencial a los alumnos participantes del estudio. Se llevará a cabo por parejas para potenciar la comunicación con los demás, el diálogo y el debate. La entrevista será grabaja con cámara de vídeo por la docente. Las cuestiones que se plantearán en la entrevista están relacionadas con el Proyecto de Tesís anteriormente expuesto y son las siguientes:

- *¿Qué es una dirección?* Pregunta destinada a conocer los conocimientos previos sobre dirección en referencia al espacio, orientación y destino.
- *¿Qué es un mapa?* Pregunta orientada a conocer los conocimientos previos sobre un objeto de uso cotidiano para orientarse en el espacio.
- *¿Qué es el objeto que encuentras encima de la mesa?* Se le presenta el robot Roamer, que es el que se utilizará en el Proyecto de Tesís y se le preguntará sobre su uso.

- *Software webQDA*

El registro y tratamiento de las grabaciones de las entrevistas realizadas en el aula se llevará a cabo a través del software de análisis cualitativo webQDA (Costa, Neri de Souza e Moreira, 2013). Se ha tenido en cuenta una serie de categorías e items, para analizar y trabajar con las grabaciones y extraer las conclusiones de la implementación de la investigación. En la tabla 1 se presentan las categorías y subcategorías establecidas para realizar el análisis de las grabaciones en vídeo de las entrevistas realizadas.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación sobre la entrevista inicial.

CATEGORIAS	SUBCATEGORÍAS			
Comprensión de las indicaciones para realizar la prueba	No comprende las indicaciones.	Tiene muchas dificultades para comprender las indicaciones.	Muestra algunas dudas en la comprensión de indicaciones.	Comprende las indicaciones de la prueba.
Realización de la prueba	No realiza la prueba.	Desarrolla la prueba aleatoriamente, muy distraído.	Realiza la prueba, aunque en alguna ocasión se ha distraído.	Realiza la prueba correctamente.
Conocimiento y utilización de conceptos básicos.	No conoce ni utiliza ningún contenido relacionado con la orientación y el espacio.	Conoce la palabra que identifica el contenido relacionado con la orientación y el espacio, pero no su significado.	Conoce conceptos básicos relacionados con la orientación y el espacio pero no los utiliza correctamente.	Conoce y utiliza correctamente muchos contenidos relacionados con la orientación y el espacio.
Actitud frente a la realización de la tarea	No se muestra motivado ni atento.	Se muestra motivado, aunque a veces se distrae y no recupera la atención.	Aunque en ocasiones se distrae, es capaz de recuperar la atención y motivación.	Se muestra motivado e intrigado durante toda la prueba.

3.4 Procedimiento de análisis

Al tratarse de experiencias vivenciales y respuestas esporádicas de los alumnos es necesario recoger los datos y almacenarlos para posteriormente trabajarlos y reflexionar sobre ellos. La investigación cualitativa permite captar impresiones que van más allá del resultado numérico. Se trata de extraer reacciones, interpretaciones y explicaciones de los participantes. Por ello, el procedimiento de análisis tras la recogida de datos con los instrumentos anteriormente descritos, se llevó a cabo con el apoyo del software WebQDA. El proceso de análsis se puede observar en la figura 3.

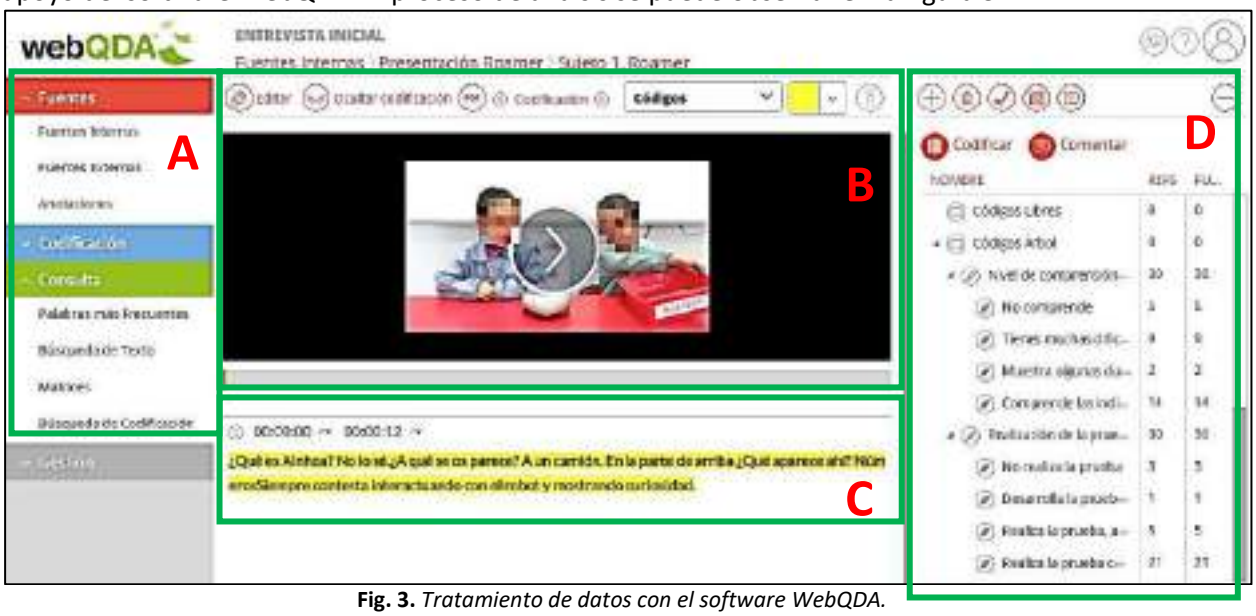


Fig. 3. *Tratamiento de datos con el software WebQDA.*

En la figura 3 se pueden observar los distintos sistemas y funcionalidades que han sido muy útiles para el tratamiento y análisis de la entrevista realizada en el estudio. La descripción del proceso es la siguiente:

- En el apartado "A" se pueden observar tres sistemas: fuentes, codificación y consulta. En primer lugar se incorporaron las entrevistas de los participantes al sistema de fuentes internas, ya que se trata de recursos que se encuentran dentro del propio ordenador.
- Después, en el sistema de codificación, se incorporaron los códigos establecidos para la categorización de las respuestas de los alumnos. En este caso se llevó a cabo un sistema de categorías emergente en el que podimos añadir o modificar categorías en función de las respuestas a la entrevista abierta que se realizó a los alumnos. Este hecho de modificar categorías se puede realizar en el apartado "D", donde se pueden observar los diferentes códigos establecidos para el estudio de la investigación.
- A continuación, ya en el apartado "B" de la pantalla, se pueden visualizar los vídeos de las entrevistas incorporadas en fuentes internas. Para poder codificar los videos, es necesario pinchar en "Editar", en ese caso aparece la opción de marcar el trozo de vídeo que se desea trancribir y categorizar. Esta acción se realiza en el apartado "C".
- Para llevar a cabo la codificación, se tuvo en cuenta la transcripción de las palabras de los alumnos.Para hacerlo, simplemente se tiene que señalar el texto que se desea codificar y pinchar en los códigos donde se desea añadir ese texto.

Tras el tratamiento y análisis de las entrevistas grabadas en vídeo, también se realizará una comparación de los resultados. Así, también se pueden comparar las impresiones inmediatas del docente (registradas en la funcionalidad "Anotaciones") con las conclusiones reflexionadas a través del visionado del vídeo.

4 Estudio realizado.

El estudio se realizó siguiendo la estructura de las fases anteriormente expuestas:

1) **Fase inicial:** Frente a la necesidad de conocer los conocimientos previos de los alumnos sobre la temática a trabajar, se llevó a cabo el diseño de la investigación con el planteamiento del problema que se pretendía resolver. Se eligieron las preguntas que se querían plantear en torno a la temática principal de esta investigación, la orientación espacial. También se diseñó la investigación y se programó la actividad de intervención en el aula basada en la realización de una entrevista vivencial a los participantes.
2) **Fase de intervención práctica:** Se llevó a cabo la entrevista vivencial con los alumnos participantes de Educación Infantil. Se realizaron tres preguntas relacionadas con la orientación espacial que permite conocer los conocimientos previos de los alumnos antes de llevar a cabo la intervención práctica con el robot en el aula. La entrevista se realizó por parejas para aprovechar las relaciones entre iguales y así crear diálogos o explicaciones entre los alumnos. Esta entrevista fue grabada en vídeo.
3) **Fase final: Análisis y tratamiento de datos.** En esta fase se llevó a cabo el tratamiento y análisis de datos a través del software webQda. Esta fase se realizó a través de varias tareas secuenciadas.

    1º.- Transferencia de datos a webQDA: se incorporaron copias digitalizadas de la entrevista realizada a los alumnos participantes. En este caso se trata de vídeos que se han tenido que

recortar para poder adjuntarlos al software. A través de webQDA se han señalado aquellos puntos referentes a los contenidos estudiados y se ha descrito su resolución.

2º.- Creación del sistema de categorías: Posteriormente se creó un sistema de categorías para codificar las respuestas de los alumnos. Las categorías se encuentran relacionadas con las cuestiones que se le plantearon a los alumnos.

3º.- Consulta de datos: Se llevó a cabo las consultas pertienentes para la obtencion de resultados en forma de matrices. Estos datos numéricos fueron trasladados al programa Microsoft Office Excel, donde los datos se incorporaron a los gráficos de resultados que se exponene en el siguiente apartado.

5 Resultados

Los resultados se presentan diferenciados en los cuatro bloques de códigos descritos anteriormente. Así se puede observar el grado de comprensión de la prueba, de realización de la misma, de utilización de conceptos básicos y de la motivación que presentan los alumnos en las tres cuestiones diferentes que se les ha planteado. Los resultados son los siguientes:

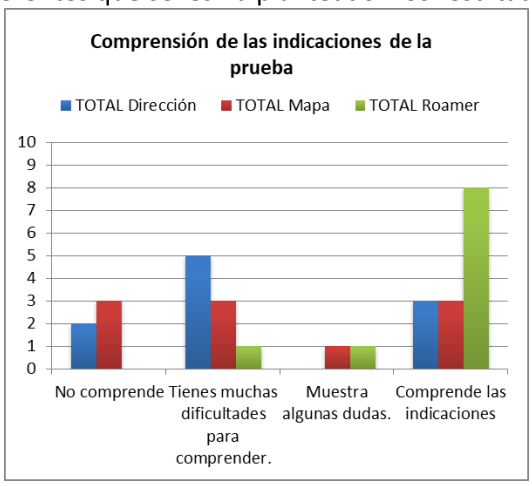


Fig. 4. *Resultados comprensión de las indicaciones de la prueba.*

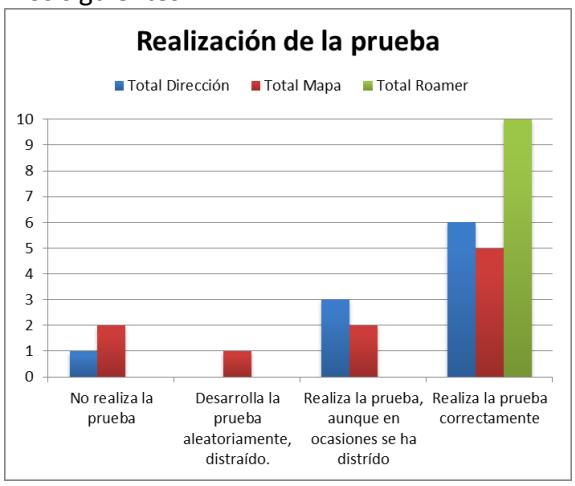


Fig. 5. *Resultados realización de la prueba.*

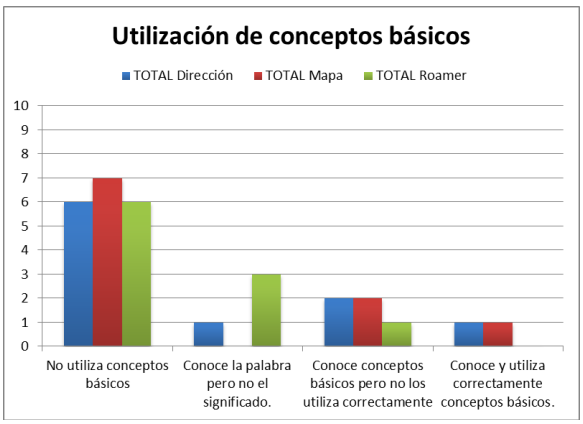


Fig. 6. *Resultados Utilización de conceptos básicos.*

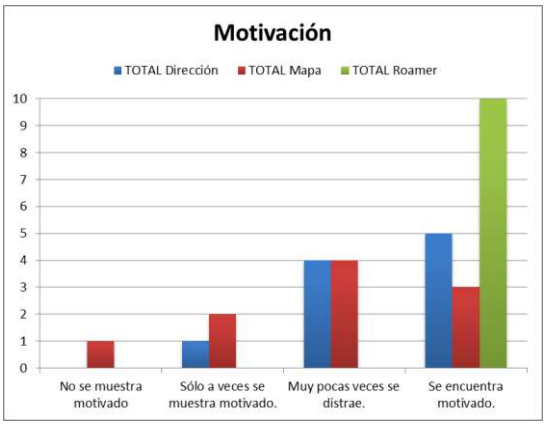


Fig. 7. *Resultados motivación.*

Teniendo presente las cuestiones que se les plantearon a los participantes y los cuatro bloques de códigos establecidos en webQDA, se exponen los resultados divididos en las mismas:

- *¿Qué es una dirección?:* La mayoría de los participantes no comprenden la pregunta. Solamente 3 participantes muestran que entienden la cuestión. En referencia a la utilización de conceptos básicos, tan solo uno de los participantes los utiliza correctamente, algunas respuestas erróneas llamativas son las siguientes: "Dirección es para silvar", "Es para hacer juguetes". Con respecto a la motivación, los participantes muestran actitudes muy dispares, solamente 5 de ellos parecen motivados frente a la cuestión planteada.
- *¿Qué es un mapa?:* Los alumnos también presentan dificultad, 4 de los alumnos muestran que comprenden la cuestión. En referencia a la realización de la prueba también sigue la misma línea de respuesta que en la pregunta anterior, solamente 5 alumnos realizan la prueba correctamente. El conocimiento de conceptos básicos referentes a la orientación espacial es casi nula, solamente 1 participante utiliza estos conceptos correctamente. Algunas respuestas erroneas son las siguientes: "Es una planta", "Es una amapola", "Se utiliza para silvar". Los alumnos mantienen un nivel bajo de motivación, tan solo 3 alumnos se muestran motivados.
- *Presentación de robot Roamer:* En esta actividad los resultados cambian totalmente. En referencia a la comprensión de las indicaciones de la prueba, los alumnos comprenden qué tienen que hacer, tan solo un alumno presenta dificultades. Todos los alumnos realizan la prueba, ya que todos tocan e intentan descubrir cuál es el objeto que se le presenta. La controversia se observa en la utilización de conceptos básicos, ya que los participantes no utilizan conceptos espaciales básicos relacionados con la descripción del robot (parte delantera, parte trasera, arriba, abajo, contiene números, letras, flechas que indican direciones: delante, detrás, giro dercha, giro izquierda, etc), se centran en el funcionamiento del objeto y en sus características. En referencia a la motivación, todos los alumnos muestra interés, motivación y curiosidad. Algunas comparaciones del robot con objetos cotidianos por parte de los alumnos son las siguientes "Es una ruleta", "parece un camión", "es un reloj", "tiene forma de galleta".

6 Conclusiones

Partiendo del objetivo general y de los objetivos específicos, cabe destacar que con la realización de la entrevista abierta y su grabado en vídeo se pudo analizar y tratar las respuestas de los alumnos con el software webQDA de manera muy práctica y gráfica. Además, a través de la entrevista se han obtenido datos acerca de los conocimientos previos y las preconcepciones erróneas de los alumnos acerca de los conceptos espaciales que se analizan: dirección, mapa y presentación de Robot. Esta recogida de datos y su posterior tratamiento de análisis para extraer la información necesaria a través de la utilización del software webQDA, permiten a los docentes reflexionar sobre el conocimiento de la temática por parte del alumno, las impresiones de los alumnos, su forma de comunicación, las palabras empleadas. En general los alumnos no utilizan los conceptos básicos adecuadamente o no asocian el significado y significante de la palabra que deben emplear.

En referencia a la utilización del software webQDA para el tratamiento de datos de la presente investigación, se han comprobado las potencialidades que presenta y por ello, cabe destacar su utilización no sólo a nivel de investigación, si no también a nivel educativo y pedagógico.

Desde le punto de vista docente, estos resultados se deben tener en cuenta al planificar el trabajo dentro del aula, para así contribuir al desarrollo de un aprendizaje significativo y funcional donde el alumno sea el principal protagonista de su propio aprendizaje. De aquí que se apoye la siguiente afirmación de Benjamín Franklin (1706-1790) "Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo".

A lo largo del desarrollo de la investigación se nos han presentado limitaciones relacionadas con las características sociales y psicológicas de la muestra. Una de las limitaciones, ya tenida en cuenta antes de la investigación, fue la procedencia marroquí de la mayoría de los participantes. Por este hecho, algunos alumnos no han entendido o no resuleven correctamente las cuestiones planteadas. Este aspecto se tendrá en cuenta para trabajar en el aula los contenidos específicos, que se deben de manera muy gráfica y vivencial. Otra de las limitaciones que se presentó en el desarrollo de la prueba estaba relacionada con el planteamiento de las preguntas que se realizaban a los alumnos, ya que se les preguntaba algo muy general ¿Qué es dirección?, y posteriormente el investigador tenía que ir centrando al alumno hacia conceptos espaciales.
Esta investigación se replicará con los mismos alumnos al finalizar la práctica educativa con robot Roamer dentro del aula. Así podremos realizar la comparatiba de datos obtenidos antes y después de la investigación, para conocer si los alumnos, en general, mejoran sus conocimientos sobre los conceptos espaciales.

Agradecimientos. Artículo y comunicación presentadas con financiación de fondos FEDER: ProgramaOperatico FEDER de Extremadura 2007-2013. Eje 1: "Desarrollode Economia de Conocimiento (I+D+I Sociedad de la Información y TIC. Tema priorotario: 01 "Actividades de I+DT en Centros de Investigación".

Referencias

Bur, A. (2011). Motivación en el aula universitaria. *XIX Jornada de Reflexión académica en diseño y comunicación,* 15, 104-108.

Campoy Aranda, T.J y Gomes Araújo, E. (2015). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. 273-300. Capítulo 10. Madrid. Eos.

Ferrão, S., Marques, R. y Moreia, A. (2013). WebQDA na análise qualitativa de interações no contexto de uma oficina de formação de professores*. Indagatio Didactica*, 5(2), 110-121.

Karim, M. E., Lemaignan, S., y Mondada, F. (2015). *A review: Can robots reshape K-12 STEM education? 2015 Ieee International Workshop On Advanced Robotics And Its Social Impacts (Arso).* Lyon, Francia.

Mitra, S. (2006) *The hole in the wall: Self-organising systems in education.* Nex Delhi and New York: Tata-McGraw.Hill.

Neri de Souza, F., Costa, A.P., Moreira, A. y Neri de Souza, D. (2013). *WebQDA - Manual do Utilizador*. Universidad de Aveiro, Portugal: Esfera Crítica

Rodríguez Martínez, S. Valles Arias, A. González Cabanach, R. y Núñez Pérez, J, C. (2010). *Motivar enseñando. La integración de estrategias motivadoras en el currículo escolar.* MadriD; CCS.

Taylor, SJ. y Bogda, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona, Paidós.

Análisis Cualitativo de las respuestas de los expertos a la validación de un cuestionario de obtención de Conceptos Nucleares

Juan Angel Contreras[1], Violeta Hidalgo[2], Rafael Martín[1] y Juan Arias[1]

[1]Departamento de Ingeniería de Sistemas Informáticos y Telemáticos, Universidad de Extremadura, Centro Universitario de Mérida, España. jaconvas@unex.es; rmmartin@unex.es; jarias@unex.es;
[2]Departamento de Tecnologías de los Computadores y las Comunicaciones, Universidad de Extremadura, Centro Universitario de Mérida, España. vhidalgo@unex.es.

Resumen. En este artículo se realiza el análisis cualitativo de las respuestas dadas por los expertos en la validación de un cuestionario de obtención de los Conceptos Nucleares. En esta validación, por cada ítem que tiene el cuestionario, se le pregunta al experto que va a validarlo sus sugerencias con respecto a la adecuación de la pregunta formulada. Tanto si le parece adecuada como si no, el experto puede dar su opinión al respecto. Las respuestas textuales son analizadas mediante el software de análisis cualitativo WebQDA para categorizarlas, y poder organizar dichas respuestas y así, realizar las mejoras oportunas al cuestionario propuesto inicialmente. El resultado final del estudio y análisis cualitativo ha permitido mejorar el cuestionario diseñado inicialmente.

Palabras clave: Análisis cualitativo; Conceptos Nucleares; Validación de cuestionario; Cuestionario; WebQDA.

Qualitative analysis of the experts' responses to the validation of a Nuclear Concepts questionnaire

Abstract. In this article the qualitative analysis of the answers given by the experts in the validation of a questionnaire for obtaining the Nuclear Concepts is carried out. In this validation, for each question that the questionnaire has, the expert is asked to validate his suggestions regarding the adequacy of the question asked. Whether it seems appropriate or not, the expert can give his opinion about it. The textual answers are analyzed by means of the qualitative analysis software WebQDA to categorize them, and to be able to organize said answers and thus, make the opportune improvements to the initially proposed questionnaire. The final result of the study and qualitative analysis has allowed to improve the initially designed questionnaire.

Keywords: Qualitative analysis; Nuclear Concepts; Questionnaire validation; Questionnaire; WebQDA.

1 Introducción

La Teoría de Conceptos Nucleares (Casas, L.M., 2002), (Casas, L.M. & Luengo, R., 2004), (Casas, L. & Luengo, R., 2005) y (Casas, L. & Luengo, R., 2013), que en adelante se nombrará como TCN, tiene su fundamentación en el marco teórico general de la Ciencia Cognitiva y en la noción de estructura cognitiva. Esta teoría tiene asociada una técnica que permite la representación de dicha estructura de una manera gráfica y proporciona información acerca de cómo se produce el aprendizaje en función de los cambios observados en ella. Se trata de una nueva perspectiva para explicar cómo los procesos de aprendizaje se producen en la mente humana. Los elementos fundamentales del modelo de la TCN son:

1) **La "organización geográfica del conocimiento".** La estructura cognitiva de los alumnos no está organizada jerárquicamente en torno a conceptos más generales del que emergen todos los demás, sino de conceptos concretos que no son necesariamente los más generales, son hitos, en forma de conceptos que han llamado su atención y se mantienen en la memoria. Se llamarán a estos hitos de la memoria "Conceptos Nucleares" puesto que son conceptos en torno a los cuales se organizan los demás.

2) **Los Conceptos Nucleares**. Dado que no se considera que el aprendizaje se apoye siempre en una estructura jerárquica, no tiene por qué haber conceptos ni más importantes ni de menor nivel, sino que hay simplemente conceptos que sirven como anclaje a la estructura cognitiva del alumno.
3) **Los senderos de mínimo coste**. A pesar de que en la estructura cognitiva del alumno aparecen cada vez más elementos y más relaciones entre ellos, se utilizan subestructuras cada vez más simples. En una situación dada que requiera utilizar los aprendizajes adquiridos y almacenados, en lugar de recurrir a las relaciones entre todos los conceptos presentes, en una estructura compleja, se recurre a las relaciones más simples, pero que resultan más significativas, a lo que se denominan "senderos de mínimo coste".

1.1 La técnica asociada

Al igual que otras teorías, la TCN hace uso de una técnica propia, las Redes Asociativas Pathfinder (Schvaneveldt, R.W., Dearholt, D.W. & Durso, F.T., 1988) y (Schvaneveldt, R.W., 1990) (en adelante RAP) que proporciona representaciones gráficas de las estructuras cognitivas. Para representar estas redes se dispone de los programas: JPathfinder (Schvaneveldt, R., 2017) y del programa GOLUCA (Casas García, L.M., Luengo González, R. &; Godinho Lopes, V., 2011).

1.2 Objetivos

Como indica la TCN, existen una serie de conceptos llamados Conceptos Nucleares (Contreras, J.A., Luengo, R., Arias, J. & Casas, L.M., 2015) que sirven de anclaje a la estructura cognitiva de los alumnos. Para determinar estos conceptos se recurre a determinadas técnicas para ponerlos de manifiesto, entre las que destacan: la asignación establecida por los expertos o investigadores/profesores, uso de los foros, los relatos, las entrevistas, los test, los cuestionarios, etc.
Se ha considerado que una herramienta interesante para obtener estos Conceptos Nucleares son los cuestionarios, por lo que hemos diseñado un cuestionario orientado, es decir, en el que aparezca inicialmente una determinada información ya consensuada por los expertos e investigadores, pero que a su vez sea abierto a las sugerencias de los alumnos. Este cuestionario debe ser validado por expertos para que pueda ser utilizado con garantías de éxito. Para llevar a cabo esta validación existe determinada información textual proporcionada por los expertos que debe ser analizada. Se utilizarán metodologías cualitativas para llevar a cabo este proceso de validación de la parte textual del cuestionario. En este caso, para llevar a cabo este análisis, se utilizará el software de análisis cualitativo WebQDA (Costa, A., Linhares, R. & De Souza, F., 2012).
En definitiva, el objetivo de esta investigación es conseguir un cuestionario validado científicamente por expertos para poder determinar los conceptos nucleares de un tema.

2 Metodología

En esta investigación se hace uso de metodologías cualitativas para analizar las respuestas textuales de los expertos enviadas en la validación del cuestionario utilizado para obtener los Conceptos Nucleares de los alumnos. Se ha usado el software de análisis cualitativo WebQDA (Souza, F. N., Costa, A. P. & Moreira, A., 2011) donde se introdujo las respuestas de los expertos, se analizó los contenidos textuales de los mismos realizando un análisis cualitativo y se han obtenido las categorías

encontradas en las respuestas que permiten mejorar y validar el cuestionario que se había creado inicialmente.

A continuación, mostramos en la **Erro! A origem da referência não foi encontrada.** el diseño del cuestionario que se ha elaborado y que va a ser utilizado para realizar la validación por los expertos. La Información sobre la validación por los expertos se ha obtenido realizando un cuestionario anónimo en Google Formulario, enviando a cada experto la URL donde se encuentra el cuestionario a validar.

CUESTIONARIO DE CONCEPTOS NUCLEARES

Nombre Alumno: _____ Fecha: _____

Tema de estudio: _____ Curso: _____

LISTA DE CONCEPTOS

Concepto 1	Concepto 2	Concepto 3
Concepto 4	Concepto 5	Concepto 6
Concepto 7	Concepto 8	Concepto 9
Concepto 10	Concepto 11	Concepto 12
Concepto 13	Concepto 14	Concepto 15
Concepto 16	Concepto 17	Concepto 18
Concepto 19	Concepto 20	Concepto 21
Concepto 22	Concepto 23	Concepto 24
Concepto 25	Concepto 26	Concepto 27
Concepto 28	Concepto 29	Concepto 30
- - - - - - - - - - -	- - - - - - - - - - -	- - - - - - - - - - -
- - - - - - - - - - -	- - - - - - - - - - -	- - - - - - - - - - -
- - - - - - - - - - -	- - - - - - - - - - -	- - - - - - - - - - -
Concepto N-2	Concepto N-1	Concepto N

A. Si el alumno considera que existen otros Conceptos Fundamentales que no se encuentran en la Lista de Conceptos anterior puede indicarlos a continuación y utilizarlos como Conceptos Fundamentales:

_____

_____

B. ¿Cuáles han sido, según su opinión, los ***Conceptos* Fundamentales** que ha aprendido sobre el tema? Introduzca a continuación solo X Conceptos, de la Lista de Conceptos anterior, en función del ***orden de importancia*** que atribuye a cada uno. (Considere el 1. como el Concepto de mayor importancia y el X. como el Concepto de menor importancia).

CONCEPTOS FUNDAMENTALES

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

- -
- -
- -

X-2. _____
X-1. _____
X. _____

Fig. 1. *Cuestionario de Conceptos Nucleares.*

CIAIQ
www.ciaiq.org

El cuestionario tiene dos apartados diferenciados. Por un lado, al inicio del mismo, hay unas preguntas que permiten obtener datos de tipo estadísticos, y seguidamente están las preguntas que componen realmente el cuestionario sobre el que se va a realizar la validación. Estos ítems sobre los que se pidió opinión a los expertos corresponden a:

- Ítem 1: Nombre del alumno o de la persona que realiza el cuestionario.
- Ítem 2: Fecha de realización del cuestionario.
- Ítem 3: Nombre del tema de estudio sobre el que se va a realizar el cuestionario.
- Ítem 4: Curso del alumno que realiza el cuestionario.
- Ítem 5: Lista de los Conceptos sobre los que puede elegir los conceptos fundamentales.
- Ítem 6: Apartado A, posibilidad de introducir nuevos Conceptos por el alumno.
- Ítem7: Apartado B, lista de Conceptos Fundamentales elegidos por los alumnos.

Sobre cada uno de estos ítems se realizan las siguientes tres preguntas a los expertos:

1) **¿Le parece adecuada la pregunta?**
2) **Valore de 1 a 10 si le parece poco o muy adecuada la pregunta.**
3) **Sugerencia del experto a la pregunta.**

Hemos usado el análisis cualitativo, al que nos hemos referido anteriormente, para analizar las respuestas dadas por los expertos a la pregunta 3.

En el cuestionario mostrado en la **Erro! A origem da referência não foi encontrada.**, a determinados ítems, se les ha puesto nombres genéricos, como por ejemplo: a la lista de conceptos observamos los nombres genéricos de conceptos, nombres que serán sustituidos, por el profesor/investigador, por los verdaderos nombres de los conceptos que deberán elegir los alumnos. Igualmente, la X del apartado B se refiere al número de Conceptos Fundamentales que deberá introducir el alumno. Esta variable será determinada por el profesor/investigador según su criterio y sus necesidades de introducción de un número máximo de conceptos por alumno.

Se eligió una muestra no probabilística por cuotas de expertos (Martín Marín, B., Ramos Sánchez, J.L. & Cubo Delgado, S., 2011), con experiencia docente e investigadora en las universidades españolas y extranjeras, fundamentalmente relacionados con los campos de las Ciencias, Ciencias Sociales y Jurídicas y expertos en Ingeniería y Arquitectura, mayoritariamente doctores en sus respectivos campos. Se obtuvo su correo electrónico y con toda esta información conseguimos obtener un número suficiente de expertos para poder enviar la URL donde se encontraba el cuestionario que tenían que validar. Se dio un tiempo prudencial para recoger las respuestas enviadas por los expertos y así poderlas analizar.

3 Resultados y discusión

Los 29 expertos que colaboraron en la validación del cuestionario enviaron sus sugerencias de cada ítem del cuestionario si lo creyeron oportuno, ya que no todos los expertos realizaron sugerencias textuales. Con toda la información recogida se generaron 7 ficheros, uno por cada ítem, con las respuestas textuales dadas por ellos. Podemos ver un ejemplo en la ***Fig. 1*** que corresponde al fichero que contiene las respuestas realizadas como sugerencias por los expertos al ítem 1 del cuestionario, es decir, el ítem que contempla poner o no en el cuestionario el nombre del alumno.

Pregunta 1 / Question 1. NOMBRE DEL ALUMNO: / STUDENT NAME: _____

experto	Sugerencia_del_experto_pregunta_1
1	Al poner el nombre se pierde el carácter anónimo del cuestionario algo necesario para tener respuestas que no contengan la deseabilidad social
2	En principio no conozco el contenido del cuestionario, por lo que no sé si será adecuado el anonimato. Quizás debería estar al final
3	
4	
5	
6	Más que el nombre utilizaría iniciales (u otro identificador)
7	Acompañar el test con un código para cada informante
8	Indicar nome apenas em caso de ser necessária a identificação do aluno, caso contrário usar codificação. Traducción: Indicar nombre sólo en caso de ser necesaria la identificación del alumno, de lo contrario usar codificación.
9	
10	
11	
12	ninguna
13	
14	
15	
16	Year of study Traducción: Año de estudio
17	
18	
19	
20	
21	
22	If you need to evaluate the particular results of a particular student - then the question is suitable Traducción: Si necesita evaluar los resultados particulares de un estudiante en particular, entonces la pregunta es adecuada
23	Género do aluno Traducción: Género del alumno.
24	good but I prefer the likert scale Traducción: bueno pero prefiero la escala de likert
25	
26	los cuestionarios son anónimos ...
27	Solicitar el nombre no es muy adecuado si queremos evitar la deseabilidad social a la hora de contestar a las preguntas, mejor pedir 5 números del DNI o algo así
28	
29	No - it is too long - 5 is the highest and the best for analysis. Traducción: No, esto es demasiado largo, 5 es el más alto y el mejor para el análisis.

Fig. 1. *Sugerencias realizadas por los expertos al item 1.*

Como resultado del análisis cualitativo realizado a todas las sugerencias de los expertos para cada ítem (los 7 ficheros similares al de la ***Fig. 1***) se obtuvieron las siguientes categorías junto con el número de fuentes y el número de veces que han aparecido cada una de ellas, tal como podemos observar en la siguiente **Tabla 1**.

Tabla 1. Nombres de las categorías con el número de fuentes y número de veces que aparecen.

Nombre categoría	Núm. Fuentes	Núm. referencias
Estructura de Cuestionario		
Eliminar pregunta	3	3
Dudas si eliminar o dejar pregunta	2	2
Cambiar estructura del cuestionario	7	7
Contenido del Cuestionario		
Dar carácter anónimo al cuestionario	1	3
Codificar los valores de las respuestas	1	6
Automatizar la toma de datos por defecto	2	4
Cambiar redacción de la pregunta	4	7
Dudas sobre la pregunta	4	11
Pregunta correcta	7	11

En la **Tabla 1** se observa la distribución de las categorías obtenida en el análisis cualitativo. Se han divido las respuestas realizadas por los expertos en dos categorías grupales: las respuestas que se refieren a los cambios sugeridos en la estructura del cuestionario (llamada "estructura del cuestionario") y las respuestas referidas a los cambios en el contenido de alguna pregunta del cuestionario (llamada "contenido del cuestionario").

En cuanto a la categoría de la estructura del cuestionario, se ha subdividido en tres subcategorías: las respuestas que hacen referencia a la eliminación de algún ítem del cuestionario (llamada "Eliminar pregunta"), las respuestas referidas a que el experto admite alguna duda de si dejar o quitar el ítem del cuestionario (llamada "dudas si eliminar o dejar pregunta") y las respuestas referidas al cambio de la estructura completa del cuestionario (llamada "cambio estructura del cuestionario").

En cuanto a la categoría de las respuestas referidas al contenido del cuestionario, se ha subdividido la misma en seis subcategorías:

- La primera subcategoría se refiere a que el propio cuestionario se puede realizar de forma anónima (llamada "dar carácter anónimo al cuestionario"), es una respuesta interesante por parte de los expertos, ya que este ítem del cuestionario, aunque esta puesto en el mismo, el equipo investigador ha tenido en cuenta que el mismo cuestionario pueda ser no anónimo si por ejemplo se utiliza para que se puedan detectar precondiciones en las respuesta de los alumnos y, a través de las mismas sea necesario resolverlas individualmente a una persona concreta. O bien, en el caso de que esto último no suceda, podría darse carácter anónimo al mismo y en ese caso no sería necesario poner el ítem en el cuestionario. Es decir, el poner o no el ítem en el cuestionario se lo dejaremos a criterio del profesor/investigador que vaya a realizarlo.
- La segunda subcategoría se refiere a la posibilidad de identificación o codificación de la persona que realiza el cuestionario (llamado "codificar los valores de las respuestas"), esta subcategoría va relacionada con la anterior ya que fundamentalmente lo que proponen los expertos es tener en cuenta la confidencialidad de los alumnos que responden al cuestionario. Por la misma razón que la anterior solo se pondría la identificación del alumno a criterio del profesor/investigador, siendo anónimo el cuestionario en otro caso.
- La tercera subcategoría (llamada "automatizar la toma de datos por defecto"), se refiere a la posibilidad de que determinada información del cuestionario sea obtenida sin intervención del alumno que realiza el mismo. La mayoría de las respuestas están relacionadas con la fecha en la que se hace el cuestionario, por tal razón sería interesante ser recogida la misma por el sistema de forma automática. Los expertos están acertados en su reflexión siempre y cuando el cuestionario se realice de forma automática, ya que en el caso de realizarse de forma manual se debe poner por parte del alumno que lo realiza o por el profesor/investigador de forma posterior a la realización del mismo para, si lo desea, quedar constancia de ese dato. Creemos que esta información puede ser muy interesante desde el punto de vista de los cuestionarios que se realizar de forma sucesivos para comprobar la mejora que se produce en el estudiante.
- Con respecto a la subcategoría cuatro (llamada "cambiar la redacción de la pregunta"), nos ha parecido fundamental las respuestas de los expertos, ya que nos ha permitido mejorar la redacción de algún ítem que pudiera dar lugar a tener alguna ambigüedad en los términos en los que se realiza la pregunta. No obstante, al realizar este cuestionario es interesante explicar a los alumnos más ampliamente los objetivos que se persiguen, así como contextualizar todo lo referente a la realización del cuestionario.
- La quinta subcategoría (llamada "dudas sobre la pregunta"), son las respuestas realizadas por los expertos motivadas cuando no entienden el ítem propuesto o también por la

CIAIQ
www.ciaiq.org

necesidad de mejorar la visualización gráfica del cuestionario. Ante estas respuestas, hemos de indicar que el cuestionario realizado a los expertos se llevó a cabo en Google Formulario y la estética conseguida es la que proporciona este software, sin embargo, si se mejora la estética del cuestionario estamos seguro de que la comprensión por parte de los expertos mejoraría. Esto se ha tenido en cuenta para obtener la versión final del cuestionario. También hubiera sido necesario haber introducido alguna otra mejora al realizar la contextualización del cuestionario para que comprendieran el objetivo generalista del este, y quizás ello, hubiera mejorado y resuelto las dudas de los expertos.

- Por último, la subcategoría seis (llamada "pregunta correcta"), la hemos incluido para codificar las respuestas de los expertos que indican explícitamente si les parece bien la pregunta realizada en el cuestionario, o incluso cuando ellos mismo indican que no tienen sugerencia a este ítem del cuestionario.

En la **Tabla 2** podemos observar para cada categoría obtenida en el análisis el número de referencias a ellas que han obtenido por pregunta.

Tabla 2. Número de referencias por pregunta y categoría.

Nombre categoría	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7
Estructura de cuestionario							
Eliminar pregunta		1	1	1			
Dudas si eliminar o dejar pregunta			1	1			
Cambiar estructura del cuestionario	1	1	1	1	1	1	1
Contenido del cuestionario							
Dar carácter anónimo al cuestionario	3						
Codificar los valores de las respuestas	6						
Automatizar la toma de datos por defecto		3		1			
Cambiar redacción de la pregunta	1			1	1		4
Dudas sobre la pregunta	1				6	2	2
Pregunta correcta	1	3	1	1	1	3	1
TOTALES	**13**	**8**	**4**	**6**	**9**	**6**	**8**

Se observa en la **Tabla 2** cuáles han sido las preguntas donde se han producido más sugerencias por parte de los expertos, así como cuántos expertos han comentado las preguntas.

Con respecto a la categoría que hace referencia a la estructura del cuestionario:

- En la subcategoría "eliminar pregunta", es un mismo experto el que sugiere eliminar los ítems 2, 3 y 4 del cuestionario.
- De la misma forma que en la anterior, un solo experto es el que sugiere la subcategoría de tener "dudas si eliminar o dejar pregunta" a los ítems 3 y 4.
- Y también otro experto, el mismo para todos los ítems, es el que sugiere la subcategoría "cambiar la estructura del cuestionario", parece que este experto prefiere los cuestionarios que utilizan la escala de Likert (Fabila Echauri,A.M., Minami, H. & Izquierdo Sandoval, M.J., 2013), aunque hemos de indicar que este cuestionario no responde a este tipo de escala.

Con respecto a la categoría que hace referencia a los contenidos del cuestionario:

- Se observa que el mayor número de sugerencias se han realizado a los ítems 1, 5 y 7, en concreto, han sido realizadas a la subcategoría "codificar los valores de las respuestas", con 6 sugerencias en el ítem 1, a la subcategoría "cambiar la redacción de la pregunta", con 4 sugerencias en el ítem 7 y, a la subcategoría "dudas sobre la pregunta", con 6 sugerencias en el ítem 5.

- Con respecto las sugerencias relativas al ítem 1, hemos de indicar que son referidas por los expertos principalmente al hecho de poner el cuestionario como anónimo, a lo que ya hemos hecho referencia en párrafos anteriores.
- Con respecto a las sugerencias realizadas sobre el ítem 5, fundamentalmente se refieren al aspecto gráfico que ya hemos puesto de manifiesto en el párrafo anterior; esta cuestión será mejorada en el cuestionario final.
- Con respecto a las sugerencias realizadas sobre el ítem 7, se refieren a la mejora de la redacción, y en el aspecto de que la redacción está bien construida con respecto al propósito de lo que se pide, es decir, introducir un numero de conceptos y ordenarlos según sea más o menos importante para los alumnos. Creemos que se podría mejorar la contextualización del cuestionario sin realizar cambios en este ítem.
- Existe también alguna cuestión significativa de comentar que se refiere a que hay 3 sugerencias de los expertos en los ítems 2 y 6, de las cuales dos de ellas hacen referencia a que les parece bien la pregunta, subcategoría “pregunta correcta”, lo cual no tiene mayor comentario ni incidencia en nuestro análisis cualitativo; y la otra cuestión es que existen 3 sugerencias en el ítem 2 que se refiere a la subcategoría “automatizar la toma de datos por defecto”; éstos últimos se refieren al tema del poner la fecha de forma automática que ya hemos comentado anteriormente.
- El resto de sugerencias, aunque no hay gran consenso en los expertos, por el número de expertos que las ha realizado, si se han tenido en cuenta, en la medida de los posible, para la mejora del cuestionario final.

4 Conclusiones

Como conclusiones obtenidas después de realizar el análisis cualitativo a las sugerencias que nos indican los expertos consultados, hemos de indicar varias cuestiones. En primer lugar, con respecto a la herramienta WebQDA utilizada en el análisis, decir que nos ha parecido muy sencilla de utilizar ya que no necesita ninguna instalación en el ordenador local al estar en la nube, de fácil manejo en las acciones de análisis que hay que realizar, y es rápida la realización del trabajo de análisis, por lo que recomendamos su uso cuando el análisis a realizar no sea extremadamente complicado. En segundo lugar, este análisis cualitativo nos ha permitido comprender las categorías más generales, y, por tanto, las opiniones de los expertos que indicando textualmente de forma distinta cada uno de ellos sus sugerencias, en el fondo, semánticamente muchas de ellas se referían a una misma cuestión. Esta categorización, que no existía al inicio del análisis, nos ha permitido organizar la información contenida en las sugerencias para su fácil lectura y comprensión. En tercer lugar, la validación realiza utilizando el análisis cualitativo nos ha permitido mejorar el cuestionario planteado, lo que sin duda será comprendido mejor por los alumnos a los que se les realice. Y, por último, al ser un cuestionario realizado a expertos nacionales e internacionales, ha permitido afianzar las relaciones consensuando y validando un cuestionario a nivel internacional.

Agradecimentos



Comunicación presentada con financiación de fondos FEDER: Programa Operativo FEDER de Extremadura 2007-2013. Eje 1: "Desarrollo de la Economía del Conocimiento (I+D+I Sociedad de la Información y TIC. Tema prioritario: 01 "Actividades de I+DT en Centros de Investigación.

Referencias

Casas García, L.M., Luengo González, R. &; Godinho Lopes, V. (2011). Software GOLUCA: Knowledge Representation in Mental Calculation. US.China Education Review, 4, 592-600.

Casas, L. & Luengo, R. (2005). Conceptos Nucleares en la construcción del concepto de ángulo. Enseñanza de las Ciencias, 23(2), 201-2016.

Casas, L. & Luengo, R. (2013). The study of the pupil´s cognitive structure: the concept of angle. European Journal of Psycology of education, 28, 373-398.

Casas, L.M. & Luengo, R. (2004). Representación del conocimiento y aprendizaje. Teoría de los conceptos nucleares. Revista Española de pedagogía, 227, 59-84.

Casas, L.M. (2002). El estudio de la estructura cognitiva de los alumnos a traves de redes asociativas Pathfinder. Aplicación y posibilidades en Geometría. Memoria para el Titulo de Doctor. Badajoz, Badajoz, España: Universidad de Extremadura.

Contreras, J.A., Luengo, R., Arias, J. & Casas, L.M. (2015). Índice de Nuclearidad (Completo y Reducido) como aportación a la teoría de los Conceptos Nucleares. (AISTI, Ed.) RISTI, E4(DOI: 10.17013/risti.e4.16-34).

Costa, A., Linhares, R. & De Souza, F. (2012). Possibilidades de Análise Qualitativa no webQDA e colaboração entre pesquisadores em educação em comunicação. Conferencia: Infoinclusão e as possibilidades de ensinar e aprender (pp. 276-286). Aracaju: ANAIS.

Fabila Echauri,A.M., Minami, H. & Izquierdo Sandoval, M.J. (2013). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. Perspectivas Docentes, 50, 31-40.

Martín Marín, B., Ramos Sánchez, J.L. & Cubo Delgado, S. (2011). Métodos de Investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud. Piramide.

Schvaneveldt, R. (2017). JPathfinder. Las Cruces, NM, EEUU. Retrieves from https://interlinkinc.net/ el 26/02/2019.

Schvaneveldt, R.W. (1990). Pathfinder Associative Networks: Studies in Knowlegde Organization. Norwood, New Jersey, EEUU: ABLEX Publishing Corporation.

Schvaneveldt, R.W., Dearholt, D.W. & Durso, F.T. (1988). Graph theoretic fundations of Pathfinder networks. Comp. Math. Applic., 15(4), 337-345.

Souza, F. N., Costa, A. P. & Moreira, A. (2011). Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software WebQDA. VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspetivas de Inovação, (pp. 49-56). Braga (Portugal).

Visión de los monitores deportivos sobre la calidad educativa de un Programa de Deporte Escolar

Félix Enrique Lobo de Diego[1], Juan Carlos Manrique Arribas[1]
y Darío Pérez-Brunicardi[1]

[1] Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid, España. felixenrique.lobo@uva.es

Resumen. El objetivo principal de este estudio es conocer la visión y opinión de los monitores deportivos del Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia. Para ello se han realizado una investigación cualitativa en la que se han realizado seis entrevistas individuales durante el curso 2016-2017 a monitores becados y contratados del Programa de Deporte Escolar. Como resultado principal, los monitores manifiestan que a través de este Programa de Deporte Escolar se fomentan actitudes de respeto hacia las normas, la promoción de hábitos saludables, la máxima participación e igualdad de oportunidades, integración de los escolares, relación positiva con los estudios o transferencia de aprendizajes a otros contextos. La investigación permite concluir que este Programa de Deporte Escolar presenta una calidad educativa que contribuye al desarrollo integral y armónico de los escolares, pero se debería adquirir el compromiso de mejorar la integración de los escolares y el exceso de competitividad.

Palabras clave: Deporte escolar; calidad educativa; monitor deportivo; investigación cualitativa.

Vision of the sports coaches on the educational quality of an after-school Sports Program

Abstract. The main objective of this study is to understand the vision and opinion of the sports monitors dealing with an After-School Sport Program in the Municipality of Segovia. For this purpose, we have carried out a qualitative research study in which there have been six individual interviews during the course 2016-2017 with monitors on scholarship and hired within the Program. As a main result, the monitors have said that through this Program it fosters attitudes of respect toward standards, the promotion of healthy habits, the maximum participation and equal opportunities, integration of school-aged children and a positive relationship with the studies or transfer of learning to other contexts. The research allows us to conclude that this Sports Program presents an educational quality that contributes to the integral and harmonious development of school-aged children but should improve more integration for the children in a group setting and encourage less competitiveness.

Keywords: After-School Sport; educational quality; sports monitor; qualitative research.

1 Introducción

Las actividades físico-deportivas organizadas que se realizan en horario no lectivo se presentan como una herramienta extraordinaria para la promoción de valores, hábitos saludables y estilo de vida activo desde edades tempranas (Fraile, 2004; Kirk, 2006; Nuviala, Ruiz, García & Díaz, 2006). En este desempeño, la participación de los agentes encargados de su ejecución en la gestión, organización y planificación de los planes y programas deportivos extracurriculares es de vital importancia para que estos se ajusten a los objetivos e intereses que se quieren alcanzar (Arufe-Giráldez, Barcala-Furelos & Mateos-Padorno, 2017). Para ello es necesario que exista y se posibilite comunicación entre los responsables del desarrollo y funcionamiento y los encargados de su puesta práctica para que el engranaje funcione de forma óptima.

En el Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia (en adelante PIDEMSG), un programa con carácter polideportivo, mixto y gratuito basado en el modelo comprensivo de Bunker

& Thorpe (1986) y que pone especial énfasis en la participación y el aprendizaje de los participantes (Pérez-Brunicardi, Álvaro-Garzón & López-Pastor, 2018), los encargados del desarrollo de la filosofía de este Programa son los monitores deportivos becados, que son estudiantes en su mayoría de los Grados de Educación de la Facultad de Educación de Segovia, y los monitores contratados, titulados y con algo de experiencia docente. A estos se les encomiendan varios grupos durante el curso escolar y durante el proceso de enseñanza y aprendizaje los monitores reciben una formación continua anual que se complementa con la puesta en práctica, permitiendo así que mejoren sus competencias docentes (Jiménez, López-Pastor & Manrique, 2014; Monjas, Ponce & Gea, 2013) dada la dualidad formativa que presenta este Programa con los escolares y monitores.

Para conocer la opinión de estos profesionales que se encargan del desarrollo del PIDEMSG, los métodos, técnicas e instrumentos de corte cualitativo forman un mecanismo de vital importancia, puesto que a través de ellos se puede obtener una comprensión mayor a partir de los significados que las personas atribuyen a sus acciones y que construyen su realidad (Fraile & Vizcarra, 2009; Ruiz, 2012, Torrego-Egido, 2014), y más si tenemos en cuenta que este colectivo, al igual que los escolares, vivencian en su totalidad el PIDEMSG y sus opiniones son de especial interés para que el Programa siga mejorando su calidad educativa.

Con la investigación cualitativa estudiamos el proceso interpretativo que los informantes realizan de su realidad (Krause, 1995) y mediante su aplicación se apuesta por una investigación comprometida con la transformación y el cambio social (Fraile & Vizcarra, 2009), de la que se puedan beneficiar todos los agentes que intervienen en el PIDEMSG: escolares, familiares, monitores deportivos y profesores de Educación Física. Para ello, las entrevistas en profundidad son la técnica e instrumento cualitativo que nos permite obtener un conocimiento profundo sobre la opinión, necesidades y demandas, así como las limitaciones que se encuentran los monitores en la implementación del PIDEMSG.

La entrevista es una de las técnicas cualitativas más utilizadas en investigación y consiste en un proceso de comunicación entre entrevistador y entrevistado para obtener información relevante sobre la realidad estudiada (Ruiz, 2012). De acuerdo con Bisquerra (2009), la entrevista es "[…] una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando" (p. 336). En esta línea, Kvale (2011) subraya que la entrevista "[…] es un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo. Proporciona un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones" (p.32). Todo ello teniendo en cuenta que es un recurso bastante flexible y de gran utilidad en investigación cualitativa que permite obtener información más profunda y detallada (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández & Varela-Ruiz, 2013).

En base a todo lo expuesto, la finalidad de este estudio es conocer la visión y opinión que los monitores deportivos del PIDEMSG tienen sobre la calidad educativa de este Programa y nos permita tener una mayor compresión de la realidad de este colectivo con respecto a su implicación en dicho Programa.

2 Metodología

2.1 Participantes

En estudio han participado seis monitores deportivos del PIDEMSG durante el curso académico 2016-2017, de los cuales cuatro son monitores becados y estudiantes de los Grados de Educación de la Facultad de Educación de Segovia, y dos son monitores contratados titulados y con algo de experiencia en iniciación deportiva con escolares. De estos 3 son mujeres, siendo el 50 % de los encuestados, y 3 son hombres, representando el 50 % restante.

2.2 Procedimientos de recogida de información y análisis de la información

Antes de realizar las entrevistas individuales a monitores deportivos del PIDEMSG, se estableció un sistema de categorías previo sobre las dimensiones que iban a ser abordadas en las conversaciones. Este guion previo estaba compuesto por preguntas en referencia a los fundamentos que rigen el PIDEMSG. Ante esto, Kvale (2011) pone de manifiesto que las categorías se pueden desarrollar con antelación u obtenerse durante el análisis. En nuestro caso las categorías previas que establecimos fueron las siguientes:

- Respeto por las normas
- Participación e igualdad de oportunidades
- Hábitos saludables
- Carácter polideportivo
- Integración
- Mejora de la práctica deportiva
- En relación con los estudios
- Transferencia para la vida

Tras establecer las dimensiones que se abordarían en las entrevistas y tener un guion diseñado, se contactó con los coordinadores del PIDEMSG en el mes de marzo de 2017 para que nos facilitaran el acceso al campo y poder contactar con aquellos monitores que pudieran estar interesados en participar en esta investigación y que fueran informantes clave. En total hemos realizado seis entrevistas individuales con informantes clave a través de un muestreo no probabilístico intencional con el fin de escoger a aquellos sujetos que nos garantizasen la información relevante y la saturación de los datos que nos facilitaban a los investigados, es decir, hasta que observamos que la información que recogíamos de los monitores se empezaba a repetir y dichos datos no aportaban nada nuevo a lo ya recogido.

Para ello se han realizado dos entrevistas a monitores deportivos contratados y cuatro a monitores deportivos becados. La duración de la entrevistas han oscilado entre los 5 minutos y 25 minutos. La información cualitativa obtenida en las entrevistas fue en primer lugar grabada con el consentimiento de los entrevistados con el fin de no perder nada de la valiosa información que nos proporcionaban estos profesionales. Tras ello se procedía a su transcripción en un procesador de

texto y se enviaba por correo electrónico a cada participante para que pudieran añadir, modificar, eliminar o rectificar algo de lo comentado en las entrevistas. Asimismo, las entrevistas han sido codificadas siguiendo el procedimiento que aparece en la Tabla 1, para así poder identificar la transcripción de la entrevista. A continuación, se procedió a su análisis con el programa informático Atlas.ti versión 7.54 con una licencia de estudiante, en el que la información ha sido categorizada y se han establecido redes entre la información recogida que permita una compresión y explicación más profunda sobre la calidad educativa del PIDEMSG a través de la opinión de los monitores.

Tabla 1. Codificación establecida para la identificación de las entrevistas

Entrevista	Número	Tipo	Participantes
EN	De 01 a 06	I: Individual	MO: Monitor

Para el análisis de la información recogida en las entrevistas individuales establecimos un sistema de categorías común a partir de la búsqueda en la literatura científica como se presenta en la Tabla 2. A continuación está fue sometida a la opinión de dos expertos en materia de deporte escolar y profesores de universidad para que el único investigador responsable pudiera realizar una correcta interpretación de la información recogida.

Tabla 2. Categorías y subcategorías para el análisis de la información

Categoría	Subcategoría
Respeto por las normas (RN)	RNa. Trabajo, respeto y valoración de las normas
	RNb. Elaboración de las normas
Participación e igualdad de oportunidades (PI)	PIa. Participación e igualdad de oportunidades
Hábitos saludables (HS)	HSa. Realización de actividad física sin estar organizada
	HSb. Promoción de hábitos saludables y vida activa
Carácter polideportivo (CP)	CPa. Carácter polideportivo
	CPb. Ventajas e inconvenientes del carácter polideportivo
Integración (IN)	INa. Aceptación de todos los miembros
	INb. Aspectos que trabajan la integración de todos
	INc. Preferencia en los compañeros de juego
Práctica deportiva	AMa. Mejora en la práctica deportiva
En relación con los estudios (EE)	EEa. Organización y planificación del tiempo de estudio/tareas
	EEb. Mejora en los estudios
Transferencia para la vida (TV)	TVa. Utilidad de los aprendizajes en otros contextos

3 Resultados

En este apartado vamos a presentar los resultados más relevantes de cada dimensión estudiada en las entrevistas realizadas a monitores del PIDEMSG.

3.1 Respeto por las normas

En la primera dimensión encontramos que los monitores están de acuerdo en que en el PIDEMSG se favorecen actitudes de respeto hacia las normas que se establecen. En ellas no solamente se pone énfasis en el respeto hacia los compañeros o adversarios, sino que también se desarrolla un compromiso de respeto hacia los monitores deportivos, las instalaciones y material deportivo como se puede observar en el siguiente extracto de la Figura 1.

> MO02: Pues bueno, porque principalmente están trabajando ellos todos los días con sus compañeros y ahí se está favoreciendo el respeto. Ya una vez que metes el material, saben que no es suyo, que si lo rompen o lo cuidan mal o no hacen un buen uso de él, al final es responsabilidad suya y del colegio y van a tener que "pagar" por ello.

Fig. 1. *Respuesta dada por un monitor deportivo sobre el trabajo y respeto de las normas.*

Con los fragmentos que acabamos de observar, podemos comprobar cómo los monitores resaltan la importancia de que estas normas se fomenten y desarrollen en los escolares que participan en el PIDEMSG a lo largo del curso académico, y todos los monitores entrevistados son partidarios de que estas normas de convivencia y respeto sean elaboradas mediante un consenso entre los monitores y los escolares como se puede apreciar en la Figura 2.

> MO02: Yo creo que se puede hacer un pacto entre ellas, el monitor tiene como que establecer su punto de vista, pero al final tiene que ser pactadas por sus alumnos porque si a alguno no le parece alguna bien, tienen que razonarla y poner cada uno su granito de arena, porque al final es un trabajo de todos.

Fig. 2. *Respuesta dada por un monitor deportivo sobre la elaboración de normas.*

3.2 Participación e igualdad de oportunidades

Siguiendo con la dimensión participación e igualdad de oportunidades, la mayoría de los entrevistados opinan que en el PIDEMSG se favorece la máxima participación e igualdad de oportunidades a todos los participantes, independientemente de sus habilidades motrices, como se muestra en la Figura 3. Ahora bien, algunos monitores manifiestan todo lo contrario y afirman que en este Programa de Deporte Escolar, aunque se fomenta la máxima participación de todos, los que son menos hábiles tienden a participar, menos como se presentar en la Figura 4.

MO01: Sí que participan de forma igualitaria y si no se da el caso los monitores tratamos de que solucionarlo para que todos participen el mismo tiempo.

MO03: Yo en las edades que llevo, que es desde infantil hasta sexto de Primaria, todos por participan por igual, al menos en los centros en los que estoy.

Fig. 3. *Respuesta dada por un monitor deportivo sobre la participación e igualdad de oportunidades*

MO02: Porque se suele atender mucho a la importancia de las habilidades físicas y hay niños que son mucho menos hábiles que les cuesta mucho más, y pues al final son ellos mismos los que se quedan atrás, no quieren participar tanto en las actividades como otros.

Fig. 4. *Respuesta dada por un monitor deportivo sobre la participación e igualdad de oportunidades*

3.3 Hábitos saludables

En lo referido a la dimensión de hábitos saludables, todos los monitores entrevistados expresan que a través del PIDEMSG se está consiguiendo promover hábitos saludables y un estilo de vida activo para que los escolares puedan realizar actividad física en su tiempo libre sin que ésta tenga que estar necesariamente organizada por entidades o clubes, como se aprecia en la Figura 5.

MO02: Yo creo que sí, además les solemos enseñar deportes que quizás no conocen, entonces los suelen jugar en la calle en su tiempo libre.

Fig. 5. *Respuesta dada por un monitor deportivo sobre la promoción de hábitos saludables*

De esta forma podemos observar cómo a través de este Programa de Deporte Escolar se promueve la práctica de actividad física para alcanzar los niveles mínimos de 60 minutos diarios de actividad

física de intensidad moderada a vigorosa, recomendados por la Organización Mundial de la Salud (OMS).

3.4 Carácter polideportivo

En cuanto al carácter polideportivo del PIDEMSG, los monitores opinan que es adecuado que los escolares conozcan el mayor número posible de modalidades deportivas para que en el futuro se puedan decantar por alguna y practiquen aquella que más les gusta. También manifiestan que es bueno que en la práctica deportiva, sobre todo desde edades tempranas, los escolares no se especialicen en un único deporte, como se muestra en la Figura 6.

> MO01: Es que ni lo recomendaría ni lo dejaría de recomendar. A mí me gusta el estilo del deporte escolar en el que se practican muchos deportes sin especializarse. También entreno en baloncesto y aunque también me gusta, lo recomendaría, pero es mejor que los chicos y chicas aprendan cuantos más deportes para que así en el futuro puedan escoger, si deciden especializarse, aquel que les gusta más.

Fig. 6. *Respuesta dada por un monitor deportivo sobre el carácter polideportivo del PIDEMSG*

3.5 Integración

En relación con la dimensión de integración de los escolares en los entrenamientos semanales y encuentros deportivos de todos los centros que se realizan los viernes, los monitores manifiestan que, en general, los participantes del PIDEMSG son aceptados y respetados en sus grupos, aunque también se dan casos en los que hay chicos o chicas que presentan mayores dificultades para ello, por lo que tienen que intervenir los monitores deportivos para corregir esa situación como se puede observar en la Figura 7.

> MO05: En mis grupos todo el mundo es aceptado, pero sí que he visto que en otros grupos no se da este caso. Entonces, ahí los que tienen que intervenir es desde arriba hasta el propio monitor, es decir, todo empieza en la coordinación que son los primeros que tienen que ser conscientes de que hay gente que no es aceptada. El propio centro tiene que saber que hay gente que lo mismo no lo está pasando bien y poner medios hasta llegar al propio monitor y ofrecerle facilidades para evitar esto.

Fig. 7. *Respuesta dada por un monitor deportivo sobre la integración en el PIDEMSG*

3.6 Práctica deportiva

En lo concerniente a la dimensión de práctica deportiva, los monitores consideran que el PIDEMSG y los contenidos deportivos que son desarrollados en él ayudan a que los escolares mejoren en la práctica deportiva con los entrenamientos semanales y los encuentros deportivos de los viernes,

como se muestra en la Figura 8. Asimismo, algunos monitores manifiestan que el PIDEMSG ayuda a mejorar el autoconcepto físico y la autoestima de los participantes.

> MO04: Yo creo que ayuda bastante, ya que la gente que no tiene buena motricidad, con estos programas les ayudas a que tenga una mejor coordinación, una mejor autopercepción de a qué nivel esta, y todo eso.

Fig. 8. *Respuesta dada por un monitor deportivo sobre la mejora de la práctica deportiva*

3.7 En relación con los estudios

En lo referente a la dimensión relación con los estudios, todos los monitores deportivos opinan que la realización de actividad física contribuye de forma positiva a mejorar en el ámbito académico, ayudando a los escolares a liberar las tensiones del día a día y a relajarse mientras realizan actividad física en un ambiente distendido, como se presenta en la Figura 9.

> MO05: Para los estudios sí, es una forma de liberarte de las tensiones del día y desconectar su mente, es decir, de nada sirve que estés cuatro horas estudiando sin parar, el deporte o cualquier actividad que te quite ese agobio te va a ayudar a la hora de estudiar, es decir, si tienes una hora de equitación pues es una hora que no estás pensando en los estudios.

Fig. 9. *Respuesta dada por un monitor deportivo sobre la relación con los estudios.*

3.8 Transferencia para la vida

En lo relativo a la última dimensión, los monitores consideran que lo que se realiza en el PIDEMSG tiene utilidad en otros contextos, como pueden ser las clases de Educación Física, dado que lo que aprenden los escolares lo pueden poner después en práctica en ese ámbito, como se puede apreciar en la Figura 10. Del mismo modo, los monitores opinan que la mayoría de las cosas que se realizan en el PIDEMSG son positivas, aunque también expresan que hay algunas negativas, como es por ejemplo el exceso de competitividad y frustración que muestran algunos participantes al no obtener el resultado esperado (Figura 11).

> MO06: A ver, depende. Bueno, sí, aquí lo que aprenden les es útil para la vida en general. Aprenden compañerismo, aprenden que la competitividad queda un poco más al margen y no es solo ganar y ganar, todo eso te sirve para otros contextos y situaciones de la vida.

Fig. 10. *Respuesta dada por un monitor deportivo sobre la transferencia para la vida.*

> MO04: Negativas por ejemplo que a la hora de competir muchas chicas se enfadan con la que ha fallado y yo creo que eso es una cosa que tenemos que corregir a medida que va pasando este programa, pero vamos, que ya se está consiguiendo.

Fig. 11. *Respuesta dada por un monitor deportivo sobre los aspectos negativos.*

4 Conclusiones

Tras haber presentado los principales resultados obtenidos en la información derivada de las distintas entrevistas, llegamos a las siguientes conclusiones: a) los monitores opinan que el PIDEMSG sí tiene una calidad educativa, a través de la cual se fomentan actitudes de respeto hacia las normas, los compañeros, los monitores, las instalaciones y el material deportivo; b) en este Programa los monitores deportivos promueven, en la medida de lo posible, la máxima participación e igualdad de oportunidades de los escolares que participan en él, aunque sería necesario realizar grupos focales que permitieran entender en profundidad este aspecto dadas las distintas opiniones de los monitores en esta dimensión; c) asimismo, podemos comprobar que mediante este Programa se promueven hábitos saludables que puedan ser reproducidos por los escolares a lo largo de su vida; d) del mismo modo, los monitores consideran que es adecuado el carácter polideportivo de este Programa, ya que evita la especialización precoz y posibilita que los escolares conozcan un amplio abanico de modalidades deportivas para que puedan practicar aquella que más les guste en el futuro; e) todos los escolares están integrados en sus grupos y en aquellos casos en los que presentan más dificultades, los monitores tratan de solucionarlo para que haya un clima positivo de convivencia; f) además, los monitores consideran que la realización de actividad física tiene un efecto positivo tanto en la mejora de la práctica deportiva, del autoconcepto físico y de la autoestima, como en el ámbito académico. Asimismo, el Programa debería adquirir el compromiso de mejorar aspectos relacionados con la integración de los escolares o el exceso de competitividad y frustración de ellos al no obtener el resultado esperado. Ahora bien, dada la divergencia de opiniones, sería adecuado realizar grupos focales con los monitores deportivos o utilizar otras técnicas cualitativas como entrevistas grupales con un mayor número de participantes para así obtener un conocimiento aún más profundo de este Programa y su filosofía.

Agradecimientos

Agradecemos al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España la financiación del proyecto de investigación en el que se engloba este estudio, a través de una Ayuda para la Formación de Profesorado Universitario (FPU).

Referencias

Arufe-Giráldez, V. Barcala-Furelos, R. & Mateos-Padorno, C. (2017). Programas de deporte escolar en España e implicación de los agentes educativos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 17* (67), 397-411.

Bunker, D. & Thorpe, R. (1986). Landmarks on our way to 'teaching for understanding.' En R. Thorpe, D. Bunker & L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching* (pp. 5-6). Loughborough: University of Technology, Loughboroug.

Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica, 2(*7), 162-167.

Fraile, A. (Coord.). (2004). *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó.

Fraile, A. & Vizcarra, M.T. (2009). La investigación naturalista e interpretativa desde la actividad física y el deporte. *Revista de Psicodidáctica, 14*(1), 119-132.

Jiménez, B., López-Pastor, V.M. & Manrique, J.C. (2014). Evaluación comparativa de resultados de un programa municipal de deporte escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 26*, 15-20.

Kirk, D. (2006). The 'obesity crisis' and school physical education. *Sport, Education and Society, 11*(2), 121-133.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Tema de Educación, 7*, 19-39.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata

Monjas, R., Ponce, A. & Gea, J.M. (2013). El PIDMESG. Una propuesta alternativa al modelo de deporte escolar tradicional. *ATHLOS. Revista Internacional de Ciencias Sociales, de la Actividad Física, el Juego y el Deporte, 4*(4), 29-56.

Nuviala, A., Ruiz, F., García, M.E. & Díaz, A. (2006). Motivos de práctica y tasa de participación en actividades físico-deportivas organizadas entre adolescentes que viven en dos entornos rurales. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 6*(1), 69-80.

Pérez-Brunicardi, D., Álvaro-Garzón, M. & López-Pastor, V.M. (2018) *El deporte escolar en el municipio de Segovia. Veinte años de innovación*. Segovia: Facultad de Educación de Segovia.

Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Torrego-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación, 7*(14), 113-124.

A Política Pública do Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Infantil do Município de Niterói- RJ/Brasil

Fernanda Viannay Siqueira dos Santos[1] e Paulo Pires de Queiroz[2]

[1]Secretaria Municipal de Educação, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. viannay25@hotmail.com.
[2]Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Brasil. ppqueiroz@yahoo.com.br.

Resumo.O presente artigo tem como objetivo apresentar resultados de pesquisa concluída, no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – CMPDI da Universidade Federal Fluminense, que versou sobre a análise da Política Pública do Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Infantil do Município de Niterói – RJ/ Brasil. A metodologia da pesquisa foi construída com base na abordagem do "ciclo de políticas"formulada por Stephen Ball e Richard Bowe e na triangulação de dados proposta por Minayo. Os resultados preliminares, obtidos por meio de observação, entrevistas semiestruturadas e recolha documental, indicaram que, mesmo com as contradições entre os discursos das legislações, dos projetos político- pedagógicos e a prática concreta, há significativos aspectos que qualificam e justificam a manutenção do AEE na educação infantil.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Políticas Públicas; Educação Infantil; Inclusão; Educação Especial.

Public Policy Specialist-ESA Educational support services in early childhood education of the municipality of Niterói-RJ/Brazil

Abstract. This article aims to present results of research completed in the course of master in diversity and Inclusion – CMPDI Fluminense Federal University-UFF, which focused on the analysis of Public Policy Service Specialized Educational-AEE in Kindergarten of the municipality of Niterói-RJ/Brazil. The research methodology was built based on the policy cycle approach formulated by Stephen Ball and Richard Bowe and the Triangulation of data proposed by Minayo. The preliminary results obtained through observation, semi-structured interviews and documentary data, indicated that even with the contradictions between the speeches of legislation, political-pedagogical projects and concrete practice, there are significant aspects of qualify and justify the maintenance of the ESA in early childhood education.

Keywords: Specialized Educational Care; Public Policies; Early Childhood Education; Inclusion; Special Education.

1 Introdução

Atender às demandas educacionais da criança de zero a cinco anos com deficiência e ou necessidade educacional especial no Brasil tornou-se um desafio para as redes municipais de ensino nas últimas décadas. Por consequência, nosso objetivo nesta investigação foi investigar a maneira como as políticas públicas em favor das crianças com deficiência e ou necessidades educacionais especiais, menores de seis anos, tem-se materializado nos sistemas municipais de ensino, particularmente na rede pública municipal de Niterói, município localizado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.
Frente aos aspectos acima abordados, buscamos explorar confluências entre o Atendimento Educacional Especializado, a educação infantil e as políticas públicas subjacentes, objetivando responder à seguinte questão norteadora desta proposta de trabalho investigativo: *Como o Atendimento Educacional Especializado – AEE, por meio das Salas de Recursos, pode contribuir para a inclusão das crianças com deficiências na educação infantil, do sistema regular de ensino, da rede municipal de Niterói*?

Para dar conta desta tarefa, a abordagem de ciclos de políticas que, metodologicamente, respalda esta proposta, baseia-se nas pesquisas dos sociólogos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe. Trata-se de um modelo que rompe com concepções de análise linear para entender a política pública como um campo político e discursivo e de movimento diacrônico. Uma arena e processo de produção e aplicação de textos criados em contextos de influência, entre os interesses dos grupos sociais.
Partindo, assim, do entendimento de que a ação dos atores que colocam a política em prática é desafiadora, esta investigação teve como foco o contexto da prática. Buscamos, dessa forma, identificar o processo de tradução e recontextualização desta política, de modo a explicitar as contribuições da atuação do Atendimento Educacional Especializado que, neste trabalho, tomamos como sujeitos da pesquisa a criança de zero a cinco anos.

2 O AEE e a Educação Infantil no Brasil e em Niterói

Pauta internacional relevante há décadas, a inclusão do atendimento educacional especializado voltado à criança de zero a seis anos no sistema educacional do nosso país só aconteceu recentemente e por força da Lei. Na Constituição Federal Brasileira de 1988, o *status* de cidadão, conferido ao indivíduo desde o seu nascimento, permitiu que, ao longo das décadas seguintes, outros ordenamentos legais fossem criados ou reformulados, de maneira a garantir, a essa parcela da população, a criação de políticas públicas importantes para a manutenção de ações específicas ao atendimento a essa etapa do desenvolvimento humano. Diante da trajetória de produção da política como "texto" (Ball e Bowe, 2011), em âmbito nacional, torna-se necessário desenvolver uma análise das políticas educacionais dirigidas a tal público educativo em âmbito municipal, uma vez que cabe a essa esfera a concretização das políticas na Educação Básica.
O AEE situa-se num processo de ressignificação da Educação Especial (Gatti e Fernandez, 2005, p. 5). Apesar de, atualmente, fazer parte da política de inclusão elaborada pelo Ministério da Educação, esse serviço esteve, por muitos anos, restrito a uma educação segregada, sendo oferecido aos alunos com base numa abordagem clinica ou compensatória que visava, basicamente, à normalização dos indivíduos que eram atendidos nesse espaço. De um sistema educacional paralelo à escola regular, a Educação Especial é repensada em termos inclusivos, como um suporte permanente e efetivo para os alunos especiais no espaço da escola regular. Para dar conta dessa nova lógica, o Atendimento Educacional Especializado, organizado com aporte da educação especial e oferecido por meio da organização das Salas de Recursos Multifuncionais e de ambientes como berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório e outros, emerge no cenário educacional brasileiro.
Diversas redes públicas de ensino no Brasil adotaram o paradigma do AEE inclusivo, a exemplo do ocorrido na rede municipal de educação básica de Niterói, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (Fontes, 2007, 93). Nessa localidade, a criação da Coordenação de Educação Especial, no final da década de 1990, representou uma significativa transformação na lógica de atendimento educacional. As demandas por direitos, advindos dos acordos internacionais, ordenamentos legais e por empenho de segmentos sociais e políticos, passaram a ressaltar a perspectiva da inclusão.
De acordo com as informações coletadas na entrevista que realizamos com a Professora Nelma Pintor, Coordenadora de Educação Especial da rede niteroiense de ensino básico, desde a sua criação, contidas também em documentos internos disponibilizados pela Assessoria de Educação Especial da FME, o Atendimento Educacional Especializado, organizado por meio da Sala de Recursos, foi instituído pela Coordenação de Educação Especial, em uma escola regular do município de Niterói, pela primeira vez no ano de 2000, antes do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, lançado pelo Governo Federal, em abril de 2007, com a Portaria Normativa nº 13.

Apesar do Atendimento Educacional Especializado, organizado por meio da Sala de Recursos, ter sido iniciado em 2000, a regulamentação do serviço, em âmbito municipal, só aconteceu em 2003, mediante a Portaria SME/FME 407. Primeiro se executou a Lei e, depois, se organizou a política. Como afirmou a Professora Nelma Pintor, "é no caminhar que você aprende a caminhar". Questionar séculos de segregação é um processo paulatino.

Com o êxito da proposta de criação da primeira Sala de Recursos do município, novas salas foram inauguradas nos anos seguintes. Em 2007, Niterói já contava com trinta e uma salas. Nos anos seguintes, a demanda de matrícula aumentou e novas salas foram organizadas, até alcançar a marca de sessenta e três em 2016. Observa-se que todo esse crescimento só foi possível porque, no ano de 2004, Niterói avançou na política de implantação da perspectiva inclusiva com a ajuda do Programa "Educação Inclusiva: direito à diversidade", criado pelo Ministério da Educação em 2003, para apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas inclusivos, contribuiu com apoio técnico e financeiro por meio da organização dos municípios em pólos para a formação regional. Atento às exigências do programa, Niterói apresentou sua demanda e participou ativamente das formações como um dos municípios-pólo.

A inovação do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais trouxe um desafio para a política educacional do município: a adoção de sistemas de *bidocência/ ensino colaborativo* (BEYER, 2005), ou seja, professores especialistas atuando em colaboração com os professores de classe. Tais sistemas configuraram, no município de Niterói, uma estratégia para a efetivação de uma educação inclusiva. Para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, a legislação municipal garante, por meio da Assessoria de Educação Especial da FME, suporte pedagógico especializado às unidades de ensino, contando com a atuação de um agente de inclusão, com um professor especializado atuante na Sala de Recursos da unidade escolar e com o acompanhamento de um professor de apoio em suas atividades cotidianas.

Todo o percurso histórico que fora delineado permite constatar que o período de efervescência da política de implantação do programa de Salas de Recursos no município foi delineado a partir de um contexto de produção de texto advindo da instância federal, ou seja, à medida que novas leis e programas foram criados pelo governo federal e pelos movimentos internacionais, Niterói se organizou para dar conta dos direitos que se consolidavam em meio ao embate entre as perspectivas dos grupos participantes da produção do texto acerca da educação básica, da inclusão e da necessidade do AEE. A disputa entre a educação inclusiva e a educação especial segregacionista foi um aspecto crucial no processo. Certamente, diante dessa polêmica, a promoção do AEE inclusivo tem sido um trabalho de paciência, perseverança e persistência.

3 Metodologia

A abordagem de ciclos de políticas que, metodologicamente, respalda esta investigação, baseia-se nas pesquisas dos sociólogos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe que, segundo Mainardes (2006), adotam orientações pós-modernas para analisar as políticas educacionais, destacando-se principalmente a importância e a necessidade de se articular os processos macro e micro dessas políticas e entendendo esse referencial teórico-analítico como flexível, dinâmico e nunca estático.

Essa abordagem, proposta por Ball e Bower (2011), entende que as avaliações das políticas públicas ocorrem em um ciclo contínuo, no qual são identificáveis três contextos interligados: o contexto da influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática. Trata-se de um modelo que rompe com concepções de análise linear para entender a política pública como um campo de movimento, marcado por ciclos de repetição.

O contexto da influência é onde as políticas são criadas e os discursos políticos construídos. Segundo Ball, é nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam, nesse contexto, as instituições e os grupos de interesse, dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo.
O contexto da produção de texto normalmente está articulado com a linguagem do interesse público em geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Eles são resultados de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de texto competem para controlar as representações da política. Por isso, os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção.
O contexto da prática, por sua vez, é o processo de transformar o texto da política em uma prática. Para os autores, as políticas não são simplesmente "implementadas" dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem "recriadas" (Mainardes, 2006), ou seja, o processo de interpretação consiste em estabelecer a relação entre o que é idealizado nas políticas e a realidade cotidiana das escolas.
Partindo desta abordagem metodológica e entendendo que a ação dos atores que colocam a política em prática é desafiadora, esta investigação tem como foco o contexto da prática. Buscamos, desse modo, explicitar o processo de tradução e recontextualização dessa política, de modo a explicitar as contribuições da atuação do Atendimento Educacional Especializado que, neste trabalho, toma como *lócus* a criança de zero a seis anos.
Com o objetivo de compreender o ciclo de políticas públicas a respeito do Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação infantil, observamos três escolas de educação infantil, da rede municipal de Niterói, com a finalidade de identificar como as Salas de Recursos auxiliam no ensino inclusivo da criança nesse segmento de ensino.
A seleção das escolas que foram acompanhadas abrange pólos diferenciados, objetivando uma percepção mais rica em diversidades culturais. Os resultados e relatório final da pesquisa foram encaminhados às escolas que participaram do estudo com a finalidade de devolver às instituições e aos sujeitos participantes as informações e reflexões a respeito das questões estudadas e levantadas durante a realização da pesquisa.
Outro instrumento de pesquisa que utilizamos foi a entrevista semiestruturada. Gestores e professores, que atenderam aos critérios da investigação, foram acompanhados e entrevistados durante a empiria da pesquisa. Essas entrevistas foram gravadas e decodificadas para análises dos dados levantados. Todas as entrevistas foram agendadas antecipadamente com os sujeitos participantes do trabalho. Os participantes foram escolhidos com base nos contextos no qual estão inseridos. Qual seja: o *contexto de influência*, o da *produção de texto* e o *contexto da prática*. As entrevistas com os professores e gestores foram individualizadas, com o intuito de identificar as impressões dos profissionais responsáveis pela implementação da Lei ou da política.
Recolhemos e analisamos, ainda, os documentos das escolas participantes da pesquisa, tais como: 1. Projeto Político Pedagógico; 2. Os relatórios individuais e o plano de AEE dos estudantes; 3. Censo escolar. 4. Legislação Pertinente e 5. Outros documentos que são pertinentes ao fenômeno em estudo. A análise dos dados reunidos acerca do contexto histórico-social que compõe a fundamentação teórica desta pesquisa adicionada às entrevistas realizadas com os professores e gestores, que evidenciam o contexto da prática, e as análises dos documentos das escolas observadas, sistematicamente, que imprimem o contexto das normas e orientações vigentes sobre a prática, compuseram a triangulação de dados realizada à luz do "ciclo de políticas", ampliando percepções acerca do objeto de estudo.

4 Resultados e considerações preliminares

Considerando a abordagem metodológica do ciclo de políticas proposto por Ball e Bower (1992) e entendendo como desafiadora a ação dos atores que concretizam tais políticas no cotidiano escolar, essa investigação, ao focalizar o contexto da prática, utilizou a triangulação de dados como instrumento analítico a fim de investigá-los por meio de interpretação qualitativa. Nossa intenção foi articular dialeticamente as informações coletadas, favorecendo, assim, a percepção de totalidade acerca do objeto de estudo.

Encontramos nessa empreitada sete aspectos que assinalam a atuação do atendimento educacional especializado na educação infantil. O primeiro trata do horário de funcionamento das Salas de Recursos. O segundo aborda as questões da avaliação dos alunos matriculados nas Salas de Recursos. O terceiro explicita a problemática da articulação entre as Unidades Escolares e as políticas intersetoriais. O quarto contempla o apoio educacional aos alunos com necessidades educacionais severas. O quinto problematiza as questões que envolvem a inclusão na educação infantil de horário integral. O sexto considera a formação do professor de AEE na educação infantil. O último aspecto versa sobre a atuação do professor de AEE na educação infantil.

O estudo expôs o imperativo de praticar a política proposta (Oficial) como a política de fato e a necessidade de ressignificar a política em uso (práticas de campo) pelos profissionais responsáveis pela implementação da Lei ou da política, fortalecendo o ensino inclusivo na educação infantil da rede municipal de Niterói através do Atendimento Educacional Especializado.

Num primeiro momento, identificamos o ciclo de políticas públicas do Atendimento Educacional Especializado – AEE no município de Niterói e suas implicações, concluímos que as influências e tendências presentes na política investigada partem das esferas internacionais e federais.

Ficou claro nesta investigação que o contexto de produção de texto em esfera municipal ganhou impulso no final da década de 90. Nesse período, a professora Nelma Pintor, com aporte de estudos desenvolvidos junto à Faculdade de Educação da UFF e com contribuições do departamento de Genética Médica da FIOCRUZ, assumiu a Coordenação de Educação Especial do município e, com uma equipe de profissionais do quadro da educação, reformulou as bases da política municipal de atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Observamos também como as Salas de Recursos da educação infantil, do município de Niterói, auxiliam no ensino inclusivo da criança nesse segmento de ensino, evidencia que, no contexto da prática, há muito ainda o que se fazer. Apesar de reconhecermos os visíveis avanços no desenvolvimento das crianças, quando recebem atenção do professor de AEE, as contradições e as interpretações dos textos normativos deixam evidentes que a política, concebida de cima para baixo, ainda não conseguiu disseminar, em grande medida, uma cultura inclusivista no ambiente escolar.

O resultado disso é que, no contexto da prática, os serviços da educação especial, organizados dentro das Unidades Municipais de Educação Infantil de horário integral de Niterói, ainda são entendidos como um sistema paralelo e segregado por parte da comunidade escolar. Podemos afirmar, dialogando com Mendes (2010, p. 32), que há no país uma “educação inclusiva retórica” que ainda precisa se efetivar nas escolas.

Considerando o objetivo que nos impeliu a analisar como o AEE pode contribuir para o ensino inclusivo na educação infantil da rede municipal de Niterói, identificamos inúmeros aspectos que qualificam e justificam a manutenção desse serviço. Além de dar visibilidade a um público que, historicamente, continua, em sua expressiva maioria, à margem das políticas educacionais, a manutenção desse serviço neste segmento:

1. Favorece a identificação precoce de quadros atípicos;
2. Minimiza prejuízos decorrentes de atrasos no desenvolvimento psicomotor, mediante a oferta de estímulos específicos à criança NEE;
3. Favorece a articulação entre a escola e as demais políticas setoriais em favor dos alunos NEE;
4. Oferece suporte contínuo às famílias, aos professores e aos demais partícipes da inclusão da criança com necessidades educacionais especiais na educação infantil;
5. Promove benefícios na socialização da criança entre os pares;
6. Dissemina práticas colaborativas entre a educação especial e o ensino regular;
7. Identifica, produz, adapta e organiza recursos de acessibilidade necessários ao desenvolvimento da autonomia e funcionalidade dos alunos em contexto educativo.

É certo que a educação inclusiva é um projeto ainda incipiente na escola brasileira. No entanto, a emergência do AEE na Rede Municipal de ensino niteroiense representa um indício significativo de uma possível promoção da educação escolar inclusiva. Sem dúvida, é caminhando que se pode caminhar e uma longa "estrada" há diante da educação inclusiva, contudo os resultados já permitem inferir o AEE como uma política em curso, no horizonte de uma escola mais democrática.
Assim, diante dos resultados e das conclusões aqui esboçadas, acreditamos que, ao analisar o ciclo de políticas públicas do Atendimento Educacional Especializado – AEE no munícipio de Niterói, e ao explicitar a maneira como tais políticas em favor das crianças com necessidades educacionais especiais, menores de seis anos, tem se materializado nesse sistema municipal de ensino, problematizamos questões significativas no panorama da educação especial inclusiva no Brasil.

6 Referências

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (2011). *Políticas Educacionais*: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, Brasil.

BALL, S.; BOWE, R. (1992). *Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues*. Journal of Curriculum Studies, London, v. 24, n. 2, p. 97-115.

BEYER, H. O. (2005). *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação.

FONTES, R. S. (2007). *A educação inclusiva no município de Niterói (RJ)*: das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UERJ.

GATTI, R.; FERNANDES, E.M. (2005). *Da Educação Segregada à Educação Inclusiva*: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. Revista Inclusão nº 1, MEC/ SEESP 1.

MAINARDES, J. (2006). *Abordagem do Ciclo de Políticas*: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p.47-69.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. (2014).*Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas*. Revista Univap, v. 20, n. 35, p. 201-208.

O ensino de saúde na prevenção ao uso de drogas em escolas da rede municipal de Cariacica, no Estado do Espírito Santo: Itinerários de Uma Pesquisa em Desenvolvimento

Walk Loureiro[1], Paulo Pires de Queiroz[2]

[1] Fundação Oswaldo Cruz, Brasil. walk.l@uol.com.br;
[2] Universidade Federal Fluminense, Brasil. ppqueiroz@hotmail.com.

Resumo. O texto tem como objetivo principal apresentar os resultados parciais de uma pesquisa qualitativa realizada com professores da Rede Municipal de Educação de Cariacica no Estado do Espírito Santo, Brasil e que pretende contribuir com os investigados auxiliando-os a lidar com o fenômeno das drogas no espaço escolar pela perspectiva da redução de danos. Apesar de se tratar de resultados preliminares é possível afirmar que os professores investigados sentem-se despreparados para desenvolver ações preventivas nas escolas e quando o fazem se valem de conceitos de ordem moral que não melhoram a situação do aluno usuário de drogas. Espera-se que os professores investigados tornem-se agentes importantes na prevenção pela perspectiva da redução de danos e que para tanto balizem suas ações no conhecimento científico disponível acerca das drogas.

Palavras-chave: Prevenção; Drogas; Formação Continuada; Educação em Saúde, Política de Redução de Danos.

The Teaching of Health in the Prevention of Drug Use in Schools of the Municipal Network of Cariacica, in the State of Espírito Santo: Itineraries of a Research in Development

Abstract. The main objective of the text is to present the partial results of a qualitative research carried out with teachers of the Cariacica Municipal Education Network in the State of Espírito Santo, Brazil, and who intends to contribute with the investigated persons helping them to deal with the phenomenon of drugs in space from the perspective of harm reduction. Although preliminary results are possible, it is possible to affirm that the teachers investigated feel unprepared to develop preventive actions in schools and when they do they use moral concepts that do not improve the situation of the drug student. It is hoped that the investigated teachers will become important agents in prevention from the perspective of harm reduction and that they will be able to base their actions on the available scientific knowledge about drugs.

Keywords: Prevention; Drugs; Continuing Education; Health Education, Harm Reduction Policy.

1 Introdução

O uso de drogas corresponde a um problema social que, com a progressiva diminuição na faixa etária das pessoas que iniciam o consumo de drogas (Barros, & Colaço, 2015), tem trazido obstáculos diretos e indiretos para a escola e para os profissionais que trabalham nessa instituição. Talvez a maior dificuldade com a qual muitos docentes têm que lidar seja o sentimento de impotência que lhes invade quando se veem confrontados pelo problema das drogas no espaço escolar (Centro Brasileiro de Informações Sobre Drogas Psicotrópicas, 2010, Pasuch; & Oliveira, 2014; D'Orazio *et al*., 2013), situação que por vezes pode conduzi-los à imobilidade.

Faz quase três décadas que Carlini-Cotrim e Rosemberg (1991) identificaram que os livros didáticos brasileiros da época serviam mais para perpetuar dogmas e preconceitos a respeito das drogas, seu uso e seus usuários do que para preparar o professor para informar e educar o aluno no campo da prevenção a essas substâncias. Na opinião das autoras os livros didáticos analisados eram construídos com o objetivo de gerar "um impacto possível no leitor, pelo amedrontamento. Ao invés

de se transmitirem precisões conceituais, dados sobre incidência, análise das causas e orientações para prevenção e tratamento, ocorre uma hipertrofia do efeito do uso de drogas, mais especialmente de sua dependência" (Carlini-Cotrim, Rosemberg, 1991, p. 301). A crítica das autoras era extremamente pertinente haja vista que o livro didático correspondia[1] a praticamente o único material didático que os professores do período tinham acesso para pensar e preparar suas aulas.

O problema é que, passados quase 30 anos dessa pesquisa e, apesar da existência hodierna de um sem número de fontes (livros, filmes, documentários, artigos e periódicos especializados como *Adicciones*, SMAD - Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas, entre outros) que podem ser acessados sem custos pelos professores, trazendo conhecimentos novos e confiáveis acerca da prevenção ao uso de drogas, ainda persiste entre docentes brasileiros da Educação Básica o sentimento de despreparo para lidar com o fenômeno das drogas no espaço escolar (Cavalcante, Chapani, Sena, Damasceno, Alexandre, & Matias, 2005, Moreira, Silveira, & Andreoli, 2006, Martini, & Furegato, 2008, Araldi, Njaine, Oliveira, & Ghizoni 2012, Pereira, Paes, & Sanchez, 2016, Chagas *et al.*, 2017).

Entre os professores da Rede Municipal de Educação Cariacica, localizada no estado do Espírito Santo, a sensação não é diferente, motivo pelo qual decidiu-se voltar esforços investigativos para compreender o contexto e desenvolver experiências de formação com esses sujeitos de maneira a auxiliá-los a lidar com o fenômeno das drogas no espaço escolar pela perspectiva da redução de danos. Para tanto será apresentado o motivo da opção pela pesquisa qualitativa, o porquê do município de Cariacica ter sido eleito para receber a pesquisa, quais procedimentos foram adotados para a escolha das escolas investigadas e qual estágio no qual a pesquisa atualmente se encontra.

1.1 Porquê a pesquisa qualitativa?

Adota-se a expressão pesquisa qualitativa como termo genérico para apontar que os dados utilizados na realização deste estudo estão sendo recolhidos, bem como utilizados em seus pormenores descritivos e obtidos em seu contexto natural, sem a pretensão de controlar variáveis, tal como o faz a pesquisa experimental. O grande ponto da opção por esse tipo de investigação reside no fato de que "a investigação de realidades sociais centra-se no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores/sujeitos" (Amado, Cusoé, & Rebelo, 2017, p. 75), o que permite aos investigadores buscar compreender como as pessoas constroem o mundo que as cerca, o que fazem, o sentidos que atribuem para esse mundo, oferecendo-lhes assim uma visão rica da dinâmica do fenômeno estudado (Flick, 2009).

Em outras palavras, acredita-se que visualizando e compreendendo o que condiciona os discursos e as práticas dos professores da Rede Municipal de Educação Cariacica em relação ao fenômeno das drogas no espaço escolar será possível contribuir para que eles posicionem-se enquanto sujeitos críticos, autônomos e livres de preconceitos no que tange ao fenômeno das drogas e aos usuários de tais substâncias.

1.2 Cariacica, uma escolha afetiva

Inicialmente é preciso deixar claro que a opção por investigar as escolas do município de Cariacica não foi fortuita por ao menos três motivos. Primeiro porque, ainda que não resida mais na cidade de Cariacica, o autor principal deste artigo é um cidadão cariaciquence, o que traz no bojo dessa escolha

[1] Situação não muito diferente da atual quando um grande número de professores tem que se limitar ao livro didático ao não disporem de recursos simples como computador funcionando com acesso a rede mundial de computadores em suas escolas.

uma série de afetos e desejos dele por contribuir na melhoraria da vida das pessoas do município onde nasceu e viveu durante boa parte de sua vida. Segundo, mas não menos importante, foi a inserção deste mesma pessoa como professor na Rede de Cariacica antes de lograr aprovação no doutorado, o que fez com que ele pudesse vislumbrar a situação de pânico vivida pelos professores do município em relação às drogas no espaço escolar e passasse a desejar ajudar, em alguma medida, na compreensão e na resolução do problema. Por último descobriu-se que as pesquisas desenvolvidas em nível acadêmico (graduação, mestrado e doutorado) fomentadas pela única instituição de amparo à pesquisa que existe em território espírito-santense – a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espirito Santo (FAPES) – são concentradas na cidade de Vitória, capital do estado, e nos municípios rurais que são responsáveis pela maior parte da produção de alimentos do estado (FAPES, 2017). Isso relega Cariacica a uma importância muito pequena no trabalho dos pesquisadores vinculados à FAPES no campo da produção de conhecimento e na busca por analisar e propor resoluções para os problemas vivenciados pela população deste município, um dos mais pobres da Região Metropolitana da Grande Vitória que por tal condição necessita e merece que sejam realizados estudos dentro de suas fronteiras.

2 Itinerário Metodológico

Foram tomados todos os cuidados possíveis e necessários no âmbito da ética em pesquisa: submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da instituição ao qual os pesquisadores estão vinculados e foi obtida uma autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica (SEME) para realizar a investigação. O passo seguinte foi realizar um pré-teste distribuindo um questionário eletrônico entre os professores das escolas de Ensino Fundamental de Cariacica para obter uma impressão inicial de como os professores tem vivenciado o fenômeno das drogas no espaço escolar. Com o mesmo pudemos conhecer quais os conhecimentos que os professores possuem acerca das drogas, seus efeitos e usuários. Além disso, pretendíamos avaliar se os docentes encontram-se preparados para desenvolverem ações preventivas ao uso de drogas para seus alunos. As principais questões que os professores tinham que responder e que são importantes para a construção deste artigo são as seguintes: Quais os motivos que podem levar uma pessoa a usar drogas? (pergunta aberta); Como eu reagiria (ou já reagi) ao saber que meu aluno é usuário de drogas? Como eu me sentiria caso fosse convidado para dar uma palestra sobre prevenção ao uso de drogas na escola em que trabalho? Essa etapa foi muito importante para o desenvolvimento da pesquisa uma vez que, compreendendo que o campo não serve apenas como reservatório de dados, mas também como fonte de questões, foi possível refinar o objeto de pesquisa a partir do aparecimento de algumas questões que tem merecido atenção especial na fase atual deste estudo (Deslauriers, & Kérisit, 2010).

2.1 Conhecendo o municípo e escolhendo as escolas

A cidade de Cariacica é composta por 98 bairros agrupados em doze regiões administrativas que são blocadas pela prefeitura em quatro grandes regiões administrativas (Figura 1). Foi selecionada 1 escola em cada uma das 4 grandes regiões, totalizando-se assim 4 instituições que foram escolhidas por meio de uma amostra intencional. Intencional porque era preciso elencar escolas nas quais existissem alunos reconhecidamente usuários de drogas no ambiente escolar. Vale destacar que a SEME teve papel importante nessa escolha ao indicar as escolas nas quais os funcionários da secretaria sabiam que existem alunos usuários de drogas. Em duas delas (Escolas A e D) há todo um contexto de violência e de comércio drogas próximo à instituição. Isso acaba afetando o desejo dos

professores em permanecer nas escolas e acarretando certa rotatividade no quadro docente devido ao medo e ao despreparo desses sujeitos para lidar com o problema.



Fig. 1. *Regiões administrativas do município de Cariacica*

(Fonte: Prefeitura de Cariacica, 2012, p. 15)

As outras duas instituições (Escolas B e C) apresentam alunos usuários de drogas, mas não possuem tráfico ou crimes relacionados ao mesmo nas proximidades. Entretanto ocorrem alguns conflitos cotidianos deles com professores e demais membros da comunidade escolar.

2.2 Fases da Pesquisa

A pesquisa pode ser representada graficamente por meio de um esquema no qual são apresentadas as fases que compõem o desenho metodológico escolhido e que será explicado a seguir (Figura 2).



Fig. 2. *Esquema gráfico das fases que compõem o desenho metodológico de nossa pesquisa*

A metodologia, que está contextuada na dialética histórico-estrutural, pode ser situada dentro da perspectiva das "pesquisas participantes", uma vez que há todo um interesse em auxiliar os professores a intervirem na realidade ao mesmo passo que ela é investigada junto aos atores que a vivem. Na **fase diagnóstica** (a atual) busca-se verificar as confluências e as dissonâncias existentes entre o conhecimento científico e o saber popular, na fase de **enfrentamento prático** (a seguinte) o enfrentamento das questões problemáticas detectadas é o rumo desejado, enquanto que na última fase da pesquisa, a **organização política**, buscar-se-á construir estratégias que garantam sucesso no enfrentamento dos problemas e que possam ter continuidade após a saída dos pesquisadores do campo de estudos.

2.3 Dados Preliminares da Pesquisa

Com base nos resultados preliminares é possível afirmar que os professores das escolas investigadas não possuem muitas informações confiáveis que estejam em consonância com o saber científico acerca das drogas, seus efeitos e usuários. O sentimento geral entre os docentes é de despreparo

para desenvolverem ações preventivas ao uso de drogas para seus alunos, não sendo incomum encontrar professores que baseiam suas opiniões acerca do fenômeno das drogas em conceitos de ordem moral: expressões como viciado (ao invés de usuário e dependente) e vício (ao invés de uso e dependência), além de julgamentos morais como "droga é falta de fé em Deus" dão mostras sobre como o senso comum e os dogmas religiosos acabam sendo priorizados compondo o discurso docente e, consequentemente tem afetado as ações dos professores nas escolas. Esse e muitos outros dados levantados vem sendo trabalhados e comporão a fase de enfrentamento prático dos problemas abordados que será iniciada em breve. Compreendendo que os saberes relacionados com o fenômeno das drogas devem ser construídos com os maiores interessados e principais envolvidos com essa problemática na escola (os docentes) tem-se optado pela construção de um processo no qual ocorre a busca por desenvolver o encontro respeitoso entre saúde e educação, com o intuito de lograr ganhos significativos para os profissionais das duas áreas.

3. Considerações Finais

A presente pesquisa tem se pautado na formação de professores porque seus pesquisadores acreditam que ela corresponde a uma prática desenvolvida no ambiente profissional com o objetivo de produzir reflexões para melhorar o trabalho docente. Tem-se constatado nessa fase inicial do estudo que, apesar dos professores da Rede Municipal de Educação de Cariacica estudados não se sentirem preparados para lidar com o fenômeno das drogas, eles percebem a existência de todo um discurso e de expectativas geradas em torno do papel que a escola deve ocupar na prevenção ao uso de drogas.

Como consequência crescem expectativas para o trabalho docente uma vez que essa instituição tem sido entendida como lócus privilegiado na construção de políticas públicas preventivas quanto ao uso de drogas. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir com os professores investigados na compreensão do problema enfrentado por eles quanto ao fenômeno das drogas no espaço escolar e na construção de alternativas para seu enfrentamento de maneira contínua.

Acreditamos que o itinerário metodológico escolhido, bem como os passos que temos dado durante a realização de nossa pesquisa (e que explicitamos brevemente neste texto), podem contribuir com o campo da pesquisa qualitativa uma vez que os afetos, as motivações para fazer nossa pesquisa, o ineditismo do estudo na Rede de Cariacica, bem como o desejo de contribuir com a melhoraria da vida das pessoas investigadas, não apenas não excluem, como ainda reafirmam a necessidade de rigor científico, de validação dos dados obtidos e a construção de uma narrativa que apresente sistematicamente os resultados que estamos obtendo com nosso estudo.

A pretensão é que os docentes se tornem agentes importantes na prevenção pela perspectiva da redução de danos. Isso significa trabalhar com a prevenção balizada por conhecimentos científicos que se encontram bem distantes dos dogmas religiosos e do senso comum que tem pautado as ações de muitos professores das escolas de Cariacica.

Referências

Amado, J., Cusoé, N., Rebelo, P. V. Quadros analíticos da investigação qualitativa em educação. In J. Amado (Coord.). (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação (3ª Edição).* (p. 75-108). Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra.

Araldi, J. C., Njaine, K., Oliveira, M. C. de, & Ghizoni, A. C. (2012). Representações sociais de professores sobre o uso abusivo de álcool e outras drogas na adolescência: repercussões nas

ações de prevenção na escola. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, *16* (40), 135-148. Epub March 06, 2012. https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832012005000002.

Barros, J. P. P., & Colaço, V. de F. R. (2015). Drogas na escola: análise das vozes sociais em jogo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 253-273, mar.

Cavalcante, C. V. G., Chapani, D. T., Sena, V. da S., Damasceno, J. S., Alexandre, E. S., & Matias, W. B. (2005). Representações de um grupo de docentes sobre drogas: alguns aspectos. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, *7* (2), 114-126. https://dx.doi.org/10.1590/1983-21172005070205.

Centro Brasileiro de Informações Sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID). (2010). 6° *Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Pública e Privada de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras*. CEBRID: Brasília. Disponível em: https://www.cebrid.com.br/wp-content/uploads/2012/10/VI-Levantamento-Nacional-sobre-o-Consumo-de-Drogas-Psicotr%C3%B3picas-entre-Estudantes-do-Ensino-Fundamental-e-M%C3%A9dio-das-Redes-P%C3%BAblica-e-Privada-de-Ensino-nas-27-Capitais-Brasileiras.pdf. Acesso em: 21 de set. 2018.

Chagas, J. C., Marques, R. H. B., Pedroza, R. L. S., Pulino, L. H. C. Z., Silva, S. F. L. da, Siqueira, I. B., Sousa, T. R., & Sudbrack, M. F. O. (2017). Concepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre prevenção do uso indevido de drogas. *Revista Brasileira de Educação*, *22* (71), e227179. Epub December 07, 2017. https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227179.

Carlini-Cotrim, B., & Rosemberg, F. (1991). Os livros didáticos e o ensino para a saúde: o caso das drogas psicotrópicas. *Revista de Saúde Pública*, *25* (4), 299-305. https://dx.doi.org/10.1590/S0034-89101991000400009.

Deslauriers, J-P., & Kérisit, M. (2010). O delineamento de pesquisa qualitativa. In: Poupart, J. et al. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos (5ª Edição).* Vozes: Rio de Janeiro. p. 127-153.

D'Orazio, W., Carvalho, S., Lima, T., Borges, A., Picoli, M., Marques, A., Santos, K., Oliveira, J., Gregório, E., Resende, P., Alves, M., Gonçalves, R., & Malafaia, G. (2013). Uso de drogas e desempenho escolar entre jovens e adolescentes do ensino médio de uma escola pública de Pires do Rio – GO. Holos, 5, 305-314. https://doi.org/10.15628/holos.2013.1479.

Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espirito Santo (FAPES). (2017). *Relatório de Atividades*. FAPES: Vitória. Disponível em: https://fapes.es.gov.br/Media/fapes/Importacao/Relatorio%20de%20Atividades%202017.pdf. Acesso em: 25 jan 2019.

Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

Martini, J. G., & Furegato, A. R. F. (2008). Representações sociais de professores sobre o uso de drogas em uma escola de ensino básico. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 16 (spe), 601-606. https://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692008000700016

Moreira, F. G., Silveira, D. X. da, & Andreoli, S. B. (2006). Redução de danos do uso indevido de drogas no contexto da escola promotora de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, *11*(3), 807-816. https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232006000300028.

Pasuch, C., Oliveira, M. da S. (2014). Levantamento sobre o uso de drogas por estudantes do ensino médio: uma revisão sistemática. *Cadernos de Terapia Ocupacional*, v. 22(supl.1), 171-183. https://doi.org/10.4322/cto.2014.043

Pereira, A. P. D., Paes, Â. T., & Sanchez, Z. M. (2016). Fatores associados à implantação de programas de prevenção ao uso de drogas nas escolas. *Revista de Saúde Pública*, 50. Epub 04 de agosto de 2016. https://dx.doi.org/10.1590/S1518-8787.2016050005819.

Prefeitura de Cariacica. (2012). *Identidade do Cariaciquense*. Disponível em: http://www.cariacica.es.gov.br/wp-content/uploads/2014/05/Pesquisade IdentidadeCariaciquense.pdf. Acesso em 11 de jan. 2019.

Saúde Emocional: gênero e gestão escolar na escola básica

Juliana Soares Dionísio[1] e Paulo Pires de Queiroz[2]

[1]Instituto Oswaldo Cruz- Fundação Oswaldo Cruz - juliana.dionisio@ioc.fiocruz.br;
[2]Faculdade de Educação na Universidade Federal Fluminense - ppqueiroz@yahoo.com.br

Resumo. A definição de saúde passou a ser mais complexa ao longo dos anos, contemplando toda a magnitude da vida humana. Ao observarmos a humanidade, podemos identificar que papéis distintos são esperados de homens e mulheres, e em nossa perspectiva, acreditamos estar observando processos de submissão feminina na escola básica. Nesse cenário, não tem sido poucas as mulheres a apresentarem distúrbios emocionais. Diante do exposto, questionamos de que forma as questões relacionadas ao gênero podem contribuir para elevar a incidência de problemas emocionais em uma escola do Rio de Janeiro? Investigaremos como o poder simbólico exercido através das relações de gênero pode imprimir efeitos diferenciados nos índices de saúde emocional na escola. Para tal, visamos compreender possíveis regularidades entre os papeis socialmente atribuídos aos sexos e a incidência de doenças psíquicas no âmbito da escola. A proposta compreenderá um estudo de caso, almejando contribuir para reflexões profícuas acerca da temática.

Palavras-chave: Gênero; escola básica; saúde emocional; papéis de gênero.

Emotional Health: gender and school management in elementary school

Abstract. The definition of health has become more complex over the years, contemplating the full magnitude of human life. As we look at humanity, we can identify which distinct roles are expected of men and women, and in our perspective, we believe we are observing processes of female submissiveness in elementary school. In this scenario, there have been few women experiencing emotional disturbances. Given the above, we asked how gender issues can contribute to raising the incidence of emotional problems in a school in Rio de Janeiro? We will investigate how the symbolic power exercised through gender relations can have different effects on the emotional health indexes at school. To do this, we aim to understand possible regularities between the roles socially attributed to the sexes and the incidence of psychic illnesses within the school. The proposal will include a case study, aiming to contribute to fruitful reflections on the theme.

Keywords: Gender; basic school; emotional health; gender roles.

1 Introdução

Construímos a proposta desta pesquisa, a partir da trajetória de 7 anos de trabalho de um dos dois autores, em uma escola básica da cidade do Rio de Janeiro. Este trabalho está situado na intercessão de temas de grande relevância no cenário social atual: gênero, saúde e educação. Nestes termos, esta investigação se configurou.

1 Bacharel em Sociologia pela Universidade Federal Fluminense. Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense. Mestranda em Ensino em Biociência e Saúde- Instituto Oswaldo Cruz- Fundação Oswaldo Cruz. Av. Brasil, 4365 - Manguinhos - Rio de Janeiro - RJ - Brasil CEP: 21040-360. Tel: (21) 2598-4220.

2 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.

No pós-guerra, em 1946, a Organização Mundial de Saúde- OMS estabeleceu como 'saúde' o completo bem-estar físico, mental e social e não meramente a ausência de doença ou incapacidade num organismo específico. Debruçados sobre este conceito, nos deparamos com as questões de gênero e seu impacto na vida das pessoas. Ao observarmos a história da humanidade, podemos identificar que papéis distintos são esperados de homens e mulheres, e no caso destas últimas, devido a construções sociais e processos históricos, foi reservado um papel hierárquico inferior ao masculino.

No âmbito da escola onde esta pesquisa se desenvolveu, observamos que no decorrer dos anos, diversos funcionários passaram a apresentar distúrbios psíquicos. No entanto, ao direcionarmos o olhar sobre a questão de forma mais minuciosa, percebemos que muitos casos de problemas emocionais desenvolvidos naquele espaço eram correlatos a funcionárias do gênero feminino.

É certo que a escola está inserida em uma realidade conflituosa, onde disputas armadas pelo domínio do território são travadas constantemente entre traficantes e policiais. O colégio localiza-se em uma das comunidades com mais alto índice de violência e vulnerabilidade social do Rio de Janeiro, sendo esta por si só, uma condição bastante propícia ao desenvolvimento de doenças emocionais e psíquicas. Entretanto, não cremos que a incidência desses tipos de moléstias sejam um fato somente atribuível ao ambiente socioespacial em que a escola se insere. Em nosso ponto de vista, a dinâmica das relações de gênero dentro da instituição, pode ter uma significativa influência nesse quadro de mal-estar.

Portanto, é a partir desta observação do vivido, que nasce a pergunta da pesquisa: de que forma as questões relacionadas ao gênero podem estar contribuindo para elevar a incidência de problemas emocionais no âmbito de uma escola básica do Rio de Janeiro? Cremos que a escola possa ser um espaço de reprodução e naturalização da submissão, que se manifesta, sistematicamente, através de mecanismos de poder simbólico que tornam a subalternização feminina como socialmente "natural", "aceitável" e "desejável", até mesmo pelas próprias mulheres. Essa dominação tem prejudicado significativamente a saúde emocional feminina no referido colégio.

Sendo assim, o empreendimento busca analisar como o poder simbólico exercido através das relações de gênero no colégio pode imprimir efeitos diferenciados nos índices de saúde emocional de mulheres e homens atuantes no âmbito da escola. Em específico, o trabalho mira os seguintes objetivos: (1) Identificar possíveis interferências das relações de gênero nos índices de cuidados em crises emocionais e de gerenciamento de *stress* do/no colégio e (2) Descrever a dinâmica das relações de gênero tecidas no cotidiano desta unidade escolar. Nesse sentido, procuramos refletir, sob a ótica da pesquisa social, acerca de um quadro que acreditamos estar sendo vivenciado na escola básica.

Gênero, Saúde e Educação

Papeis sociais diferenciados são atribuídos a homens e mulheres e podem impactar a saúde de ambos diversamente. Mecanismos de poder simbólico que regem, legitimam e representam as relações sociais tendem a conferir ao campo masculino, as posições e as recompensas características da autoridade, da liderança, da atividade e da criatividade (Bourdieu, 2017; Kergoat, 2009). Sobre as mulheres pesariam os papeis da subalternidade e da passividade, nos espaços doméstico e público.

Simone de Beauvoir (1960b, p.9) problematiza a experiência de gênero, através da frase *"Ninguém nasce mulher: torna-se mulher"*. Na crítica da autora, as características biológicas e físicas, típicas do sexo feminino não são determinantes para sua designação neste grupo, mas sim, o papel atribuído na coletividade- o gênero. Sabemos que o campo de debate sobre o tema se expandiu, e a frase da filósofa ganhou novas e importantes interpretações na discussão acerca da diversidade de identidades. Contudo, não podemos deixar de lado as significativas contribuições suscitadas a partir

de sua perspectiva inicial. A construção da feminilidade estaria diretamente relacionada ao papel social designado à mulher, e não correlato às características biológicas.
A saúde feminina pode, pois, ser resultante da contínua naturalização, por meio de práticas e imaginários sociais, de uma suposta "inferioridade" inerente à mulher e é importante problematizar como essa cadeia de fenômenos se processa na instituição escolar.

2 Objetivos

Nesta etapa serão explicitados os objetivos desta pesquisa. Os objetivos específicos foram elaborados de modo que possibilitassem o alcance do objetivo geral, colaborando assim, para o encontro de respostas à questão de partida desta investigação.

2.1 Objetivo Geral

Analisar possíveis regularidades entre os papeis hierárquicos socialmente atribuídos a homens e mulheres e a incidência de doenças psíquicas no corpo docente e discente em uma escola do município do Rio de Janeiro.

2.2 Objetivos Específicos

1. Identificar possíveis interferências das relações de gênero nos índices de cuidados em crises emocionais e de gerenciamento de stress da/na escola;
2. Descrever a dinâmica das relações de gênero tecidas no cotidiano desta unidade escolar.

3 Metodologia

Neste capítulo, será apontado o caminho metodológico percorrido na captação e análise dos dados deste trabalho. Acreditamos que a metodologia configurada deste modo, nos possibilitará alcançar os objetivos estipulados e, por conseguinte, responder a questão de partida desta investigação.

3.1 Natureza da Pesquisa

Consideramos possível problematizar como objeto de análise social, o próprio espaço laboral de um dos pesquisadores, embora entendamos que em alguma medida, a subjetividade possa interferir no processo educativo. Por considerarmos a importância dos significados e subjetividades das ações humanas, é que centramos o desenvolvimento desta pesquisa principalmente no método qualitativo. Entretanto a utilização do método quantitativo não foi descartada, por entendermos que ambas as abordagens desenvolvem uma relação de complementariedade. O estudo qualitativo pode apresentar questões relevantes que necessitem de aprofundamento pelo quantitativo, e o mesmo ocorre no caso contrário. A complementação de métodos acarreta ganhos significativos à pesquisa, pois a mutualidade pode funcionar tanto como mecanismo amplificador de discussões, quanto instrumento potencializador das descobertas científicas.

3.2 Campo da pesquisa

A pesquisa foi empreendida através de um estudo de caso em uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, inserida em um dos maiores complexos de favelas da cidade- Complexo da Pedreira- no bairro Pavuna.
A rede municipal de ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro está subdividida em 11 Coordenadorias Regionais de Educação- CREs, onde se inserem 1565 unidades escolares. As CREs fracionam-se por bairros, e na 6ª região encontra-se Pavuna- local onde esta pesquisa foi desenvolvida.3 A área possui alto índice de violência, miserabilidade e criminalidade, sendo escassamente assistida pelo poder público.
Ao analisarmos superficialmente o contexto onde a unidade escolar está inserida, poderíamos supor que o desenvolvimento de doenças emocionais é justificado pela realidade do entorno. Contudo, através de uma apreciação mais detalhista, expandida por meio desta pesquisa, constatamos que o desenvolvimento de comorbidades psíquicas era mais comum entre as mulheres da escola, enquanto que para os homens, não havia relatos.
Em razão de outra possibilidade, que não a violência da comunidade, como justificativa para o alto índice de distúrbios psíquicos entre funcionárias do gênero feminino na escola é que consideramos mais adequada, a priori, a coleta de dados através do instrumento metodológico descrito no subtítulo 'Instrumentos da Pesquisa'.

3.3 Sujeitos da Pesquisa

De um conjunto de 14 funcionários, 16 professores- incluindo equipe de direção, e 357 alunos, buscou-se selecionar sujeitos de todos os segmentos e de ambos os gêneros, por considerarmos que o tema deste trabalho tenha interferência direta na vivência de todos os que estão compreendidos no contexto da Unidade Escolar. No quantitativo de funcionários foram considerados os terceirizados[4], pois acreditarmos que estes também estariam sujeitos aos mesmos processos coercitivos que os demais. Buscamos identificar através de oficinas pedagógicas, análise documental, observação em campo e entrevistas semiestruturadas, de que modo às questões de gênero interferem nos índices de cuidado e no gerenciamento de *stress*, além de tentar identificar e descrever como estão estabelecidas as relações de gênero no cotidiano da escola.

3.4 Estratégia Metodológica

Foram adotados 5 artifícios para captação e análise dos dados desta pesquisa.

1. Realização de entrevistas individuais semiestruturadas com professores, funcionários, alunos e equipe de direção;
2. Observação do cotidiano escolar e registro em diário de campo;
3. Oficinas pedagógicas;
4. Análise documental;
5. Triangulação de dados.

3 Esses dados foram obtidos na página virtual da Prefeitura do Rio de Janeiro-
< http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listCres>.

4 Funcionários contratados por empresas que prestam serviço à Secretaria de Educação. Estes, não estão sob o regime estatutário que regulamenta as atividades dos funcionários públicos da Prefeitura do Rio de Janeiro, mas suas atividades são regulamentadas através da CLT- Consolidação das Leis Trabalhistas, do Brasil.

3.5 Instrumentos da Pesquisa

O instrumento metodológico utilizado para análise foi a triangulação de dados. Este mecanismo permite a utilização de três técnicas para coleta que possibilitam ao pesquisador ampliar o universo informacional que circunda seu objeto de pesquisa (Marcondes; Brisola, 2014; Triviños, 1987; Mynaio, 1993).

Em vista do exposto, reunimos informações a partir de oficinas pedagógicas, de entrevistas semiestruturadas, da leitura do livro de ocorrências da unidade escolar, da análise de legislação pertinente às questões de gênero nas escolas e demais legislações relacionadas à ética e gestão escolar. Foram realizadas ainda, observações do cotidiano escolar com registro em diário de campo. Todos estes dados serão analisados levando em conta o arcabouço teórico citado neste trabalho. Essa pluralidade de referências permitirá uma análise profícua das relações entre gênero e saúde emocional no colégio, face aos objetivos da pesquisa.

4 Resultados Preliminares

Neste tópico serão apresentadas a caracterização dos sujeitos participantes deste trabalho, além de uma análise prévia dos dados coletados, articulados às principais questões abordadas nesta investigação. Foram usados nomes de cidades como codinomes para os funcionários e professores da escola, no intuito do resguardo de suas identidades.

Tabela 1. Caracterização dos participantes.

Sujeitos da pesquisa	Sexo Biológico	Idade	Função	Anos de trabalho na escola	Formação
Tóquio	Feminino	50	Professora	6	Nível Superior
Nairóbi	Feminino	38	Professora	6	Nível Superior
Rio	Masculino	38	Funcionário	6	Ensino Médio
Moscou	Masculino	60	Professor	29	Nível Superior
Denver[5]	*Masculino*	39	Coodernador Pedagógico	3	Nível Superior
Helsinque	Masculino	42	Professor	2	Nível Superior

Como observado no quadro, procuramos um equilíbrio mínimo entre o quantitativo de homens e mulheres participantes da pesquisa, exceto quanto à equipe de direção, por ser exclusivamente formada por homens. Deste modo, foi possível identificar a influência das questões de gênero, sobre a saúde de ambos os sexos. Cabe ressaltar que no início do ano de 2018, através de processo eleitoral, uma equipe de direção completamente feminina foi substituída por outra exclusivamente masculina. Este fato trouxe impactos significativos sobre o ambiente da escola. Isso foi ressaltado durante as entrevistas, quando os participantes afirmaram que o espaço passou a ser mais harmonioso e empático a partir da assunção da nova direção. Realizamos um levantamento dos registros de ponto dos funcionários, dos anos de 2017- último da gestão exclusiva de mulheres- e 2018- primeiro da direção masculina- na busca de identificar correlações com os depoimentos. Pudemos observar uma queda no quantitativo de licenças médicas para tratamento psiquiátrico e psicológico que fossem superiores a 1 semana. No ano de 2017, as licenciadas nessas mesmas

[5] Membro da equipe de direção da escola.

condições eram exclusivamente mulheres, não havendo nenhum caso masculino. No ano de 2018, nenhum funcionário ou professor de ambos os sexos deu entrada com processo de licença para tratamento de tais comorbidades.

No que se refere aos alunos, como um desdobramento desta pesquisa, pudemos desenvolver oficinas pedagógicas com estudantes vítimas de estupro que se automutilavam na escola. Nestas, foram tratadas questões relacionadas a gênero e saúde emocional.

5 Conclusões

Considerando o exposto, a princípio atentamo-nos à possibilidade de compreender quais estruturas sociais estavam por influenciar o comportamento das equipes de direção da escola. Questionamo-nos porquê comportamentos tão distintos eram dispensados aos componentes do corpo escolar, em especial às mulheres, por ambas as direções. Este questionamento conduziu-nos à reflexão sobre a ingerência cultural/social naquele espaço. Construções culturais de gênero e o poder simbólico que cerceia tais relações, estariam por influenciar diretamente o comportamento deste gestores e a determinar toda a dinâmica compreendida naquele espaço (Beauvoir, 1960a; Bourdieu, 2011). Nestes termos, configuramos a elaboração de espaços de diálogo, como forma de promoção de saúde emocional na escola, possibilitando o debate sobre os temas que ancoram esta pesquisa- gênero, saúde e educação- e que acabam por incidir na vida de todos os integrantes da comunidade escolar.

Referências

Beauvoir, S. O segundo sexo: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960 a.

_____. O segundo sexo: a experiência vivida. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960b.

Bourdieu, P. A dominação masculina/ Pierre Bourdieu; tradução Maria Helena Kühner. – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Best Bolso, 2017.

Bourdieu, P. O poder simbólico. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

Filho, N. de A. O que é saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

Kergoat, D. As Relações Socias de Sexo. In: Divisão Sexual do Trabalho e Relações Sociais de Sexo (trad. Miriam Nobre). In: Hirata, H.; Laborie, F.; Le Doaré, H.; Senotier, D. (orgs.). Dicionário Crítico do Feminismo. São Paulo: Ed. Unesp, 2009 (p.67-75).

Louro, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições [online]. 2008, v.19, n.2, p.17-23. ISSN 1980-6248. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em 28-06-2018.

Marcondes, N. A. V. & Brisola, E. M. A. Análise por Triangulação de Métodos: Um Referencial para Pesquisas Qualitativas. Revista Univap- São Paulo, 2014.

Minayo, M. C. de S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

Minayo, M. C. De S. & Sanches, O. *Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity?* Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993.

Queiroz, Paulo Pires de. Pensando a inclusão no processo de escolarização de alunos com deficiência. In: QUEIROZ, Paulo Pires de (org.). Ensino, Saúde e Inclusão: Olhares e Reflexões. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

Triviños, A. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Websites: Prefeitura do Rio de Janeiro- SME/RJ. **Unidades Escolares.** Disponível em <http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listCres>. Página acessada em 11 de maio de 2018.

Direito, Escola e Deficiência: confluências e desafios inclusivos e plurais

Patrícia Prins Suárez[1 2] e Paulo Pires de Queiroz[1 3]

[1] Programa de Pós-graduação em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense, Brasil; prinsorama@gmail.com; ppqueiroz@yahoo.com.br.
[2] Ordem dos Advogados do Brasil, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil; prinsorama@gmail.com
[3] Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Brasil; ppqueiroz@yahoo.com.br

Resumo. O artigo aborda o diálogo do campo jurídico com a escola básica acerca da inclusão da pessoa com deficiência. Em especial, o estudo parte da pergunta: Como os advogados da Ordem dos Advogados do Brasil de Niterói, Rio de Janeiro, percebem o debate da legislação educacional inclusiva e suas possíveis aplicações no espaço escolar em prol da defesa dos direitos da pessoa com deficiência? Nesse sentido, a investigação busca analisar as impressões desses advogados sobre a legislação educacional inclusiva e a sua aplicabilidade na escola básica. O desenho metodológico adotado, baseado numa triangulação de dados empíricos, normativos e teóricos, permitiu identificar, preliminarmente, que a inclusão da pessoa com deficiência ainda não ocupa papel significativo na formação e no exercício profissional desses sujeitos. Apesar disso, o advogado pode e deve ser um agente de interlocuções com professores nas escolas que contribuam à construção de uma educação mais inclusiva e plural.
Palavras-chave: Diversidade; Inclusão; Direito; Escola Básica.

Law, School and Disability: plural and inclusive challenges and links

Abstract. The article deals with the dialogue of the legal field with the basic school about the inclusion of people with disabilities. Particularly, this study starts from the question: How do the lawyers of the Brazilian Bar Association of Niterói, Rio de Janeiro, understand the debate of inclusive educational legislation and its possible applications in the school sphere in defense of people with disabilities rights? The investigation seeks to analyze the impressions of these lawyers on the inclusive educational legislation and its applicability at school. Through a methodological design based on a triangulation of empirical, normative and theoretical data, the research identified, preliminarily, that the inclusion of people with disabilities does not yet play a significant role in the professional practice of these actors. In spite of that, lawyers should be agents of interlocutions with teachers that contribute to the construction of a more inclusive and plural education at school.
Keywords: Diversity; Inclusion; Law; School.

1 Introdução

Este artigo relata o desenvolvimento de uma pesquisa que está sendo realizada no âmbito da Comissão de Diversidade e Inclusão da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), seção regional de Niterói, Rio de Janeiro. A comissão é pensada como uma resposta às demandas da sociedade por mais inclusão e valorização da diversidade em seus mais variados aspectos. Nesta reflexão, é considerada uma dessas necessidades: *o diálogo do campo jurídico com a escola básica*.

A inclusão é uma cultura, onde não há um olhar de diferenciação. Engloba a acessibilidade e o rompimento de barreiras atitudinais, que nada mais são do que obstáculos existentes entre as pessoas com deficiência e as pessoas sem deficiência. No instante em que a inclusão for concretizada, teremos de forma concreta a acessibilidade e a possibilidade de valorização das diferenças. Entretanto, apesar de todas as legislações em vigor no país, ainda é grande a barreira entre a norma e a sua materialização. A literatura acadêmica é enfática ao apontar a recorrente desinformação do corpo docente escolar quanto à legislação pertinente à educação inclusiva (Queiroz, 2018), ficando assim evidenciada a importância de suprir tal carência de muitos modos.

Diante do exposto, a Comissão de Diversidade e Inclusão busca cultivar, na dialogicidade, o pensamento de formas outras de pensar e agir, proliferando espaços inclusivos e plurais abertos à vida, à criação e à leveza do pensamento constitutivo e criativo, quanto a assuntos como ética, cidadania democrática, direitos humanos e o cotidiano escolar.

A comissão tem em vista operacionalizar palestras e rodas de conversa em escolas de redes públicas de ensino básico, planejadas e executadas por advogados especialistas em algum dos temas em debate e comprometidos com o ideário jurídico e educativo da inclusão e da diversidade. Especificamente, a pesquisa adota como recorte a discussão da *deficiência* e seus variados matizes no *lócus* escolar. A deficiência como uma preocupação de advogados que refletem acerca do ordenamento jurídico democrático voltado à escola básica, propondo alternativas para a sua viabilização concreta conjuntamente com profissionais da educação escolar.

Entretanto, para auxiliar os professores, os advogados precisam conhecer a fundo os pressupostos jurídicos e educativos que envolvem a garantia dos direitos da pessoa com deficiência nas escolas. A política visada requer, com efeito, um necessário diagnóstico de seu ponto de partida. Nesse sentido, cabe perguntar: *Como os advogados da OAB-Niterói percebem o debate da legislação educacional inclusiva e suas possíveis aplicações no espaço escolar em prol da defesa dos direitos da pessoa com deficiência?* Frente à pergunta, estratégias de coleta e apreciação de dados são desenhadas para analisar as impressões dos advogados da OAB-Niterói sobre a legislação educacional inclusiva e sua aplicabilidade na escola básica.

A proposta propõe enfoques numa confluência pouco abordada pela literatura acadêmica, tanto na pesquisa jurídica quanto na investigação educacional. Nessa intersecção, configura-se um empreendimento a partir do lugar de fala de uma advogada engajada em estudos acadêmicos e atuações profissionais favoráveis à promoção dos direitos da pessoa com deficiência em variadas esferas sociais.

2 Fundamentação teórica

Uma sociedade inclusiva, para melhor atender às diferentes necessidades da comunidade deve unir seus defensores e reconhecer o princípio de que uma boa sociedade deve ser boa para todos e agir com base neste principio. Devemos problematizar a questão da inclusão, defendendo e acreditando em um novo paradigma de pensamento e ação (Booth e Ainscow, 2002; Queiroz, 2018; Stainback e Stainback, 1999), percebendo as diferenças existenciais que permeiam uma sociedade de forma geral: raciais, culturais, familiares, de gênero, religião, diferenças entre aptidões e habilidades, diferenças e desafios entre aptidões e estereótipos e discriminação.

O mundo contemporâneo, quando interpretado em sentido democrático, exige a proposição de práticas que colaborem com a implementação de uma sociedade mais inclusiva, e que vise o respeito e a proteção de todos. Muitos de nossos problemas mais críticos não estão nos mundos das coisas, mas no mundo das pessoas. Nossa maior pendência como seres humanos tem sido a incapacidade de assegurar a cooperação e o entendimento entre as pessoas com deficiência e as pessoas sem deficiência. A aprendizagem comunitária proporciona a oportunidade para reconectar, por exemplo, a escola à vida comunitária. Esta abordagem pode ser nossa esperança de ajudar as pessoas a se reconectarem umas com as outras, de forma inclusiva, o que acreditamos e defendemos. Em decorrência, haverá a criação de uma sociedade que valorize, inclua e celebre as diversas culturas e habilidades de seus membros.

Talvez o principal passo para a criação de políticas inclusivas e plurais de qualidade seja estabelecer uma filosofia baseada nos princípios democráticos e igualitários da inclusão. As escolas espelham aspectos, valores, prioridades e práticas culturais positivas ou negativas que existem fora de seus

muros. As escolas são áreas de treinamento onde os membros desenvolvem atitudes, interesses e habilidades. Logo, essas instituições devem assumir a responsabilidade de melhorar as condições em que esses processos se desenrolam, compartilhando os ideais de justiça constantes no ordenamento jurídico brasileiro.

A razão mais importante de uma sociedade inclusiva de forma geral é o valor social da igualdade. Todos nós temos direitos iguais e assim deve ser com relação às pessoas com ou sem deficiência, que estão alijadas de alguma foram de seu labor e dos benefícios que nos traz a sociedade. A partir do momento em que há uma exclusão de qualquer segmento da população, o resultado é um conflito social e uma competição desumana.

Nesse sentido, a Comissão de Diversidade e Inclusão da OAB – Niterói, ao prestar seu apoio dentro das escolas levando seus conhecimentos e profissionais habilitados no desenvolvimento dos alunos com deficiência ou não, tem como meta estimular a formação de uma equipe multidisciplinar dentro das escolas em benefício para a instituição de ensino, seus educadores, alunos e familiares. Enfim, a inclusão é mais que um modelo para prestação de serviços à sociedade. É um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção. Firmadas neste entendimento estão a Comissão de Diversidade e Inclusão e a presente investigação.

3 Metodologia

Em vista do objetivo geral da pesquisa, é vislumbrado o alcance das seguintes metas:

(1) Identificar as impressões de advogados afiliados à OAB-Niterói acerca da legislação educacional inclusiva e sua aplicabilidade na escola básica;
(2) Levantar o *corpus* legislativo brasileiro pertinente à inclusão da pessoa com deficiência na educação básica.
(3) Problematizar ideias e atitudes profissionais compatíveis com a defesa dos direitos da pessoa com deficiência em espaços escolares.

Para cada meta acima listada segue-se uma ação metodológica, de acordo com a tabela 1:

Tabela 1: Relação entre objetivos específicos e ações metodológicas

Objetivo específico	Ações metodológicas
Identificar as impressões de advogados afiliados à OAB-Niterói acerca da legislação educacional inclusiva e sua aplicabilidade na escola básica.	Aplicação de questionários e realização de entrevistas individuais semiestruturadas com uma amostra de sujeitos selecionada.
Levantar o corpus legislativo brasileiro pertinente à inclusão da pessoa com deficiência na educação básica.	Análise documental.
Problematizar ideias e atitudes profissionais compatíveis com a defesa dos direitos da pessoa com deficiência em espaços escolares.	Triangulação de dados.

Um mapeamento inicial dos pontos de vista dos sujeitos da pesquisa é efetuado mediante a aplicação de questionários virtuais, enviados aos advogados por correio eletrônico. De acordo com o critério de saturação, propõe-se a realização de entrevistas individuais semiestruturadas com uma

amostra desse universo de sujeitos para alavancar menções a um amplo conjunto de fatos/processos cuja menção eles considerem relevantes. Também estão previstas análises de recortes do escopo normativo nacional referente à inclusão da pessoa com deficiência, em especial no *lócus* escolar. Em razão da última meta específica, propõe-se a utilização da técnica de *triangulação de dados* (Triviños, 1987). O procedimento visa comparar os enfoques empíricos e documentais mobilizados nas etapas anteriores com o plano teórico-conceitual numa análise crítica e criativa que favoreça a investigação.

4 Análise de Dados

Foram delineadas algumas ações tendentes ao alcance do primeiro objetivo específico da pesquisa. Ainda assim, achados significativos puderam ser obtidos, em favor do estudo e dos trabalhos da Comissão de Diversidade e Inclusão da OAB - Niterói.

Questionários produzidos com o auxílio da ferramenta "Google Docs" foram encaminhados aos profissionais afiliados à OAB-Niterói através de correio eletrônico. No corpo da mensagem, assinada pela Comissão de Diversidade e Inclusão, foi apresentada a proposta e esclarecido o papel diagnóstico que, potencialmente, o instrumento poderia cumprir frente ao planejamento da comissão quanto ao debate entre o campo jurídico e a escola básica. Solicitou-se, então, que os advogados respondessem à pesquisa em até um mês.

Empregou-se o questionário em face da necessidade de mapear, em curto prazo, imaginários e opiniões de um contingente vasto de sujeitos. Nessa direção, o instrumento foi estruturado em quatro seções, do seguinte modo:

(1) Na primeira seção, foi traçado o **perfil censitário** dos sujeitos, incluindo características como sexo, idade, cor/raça, anos de atuação profissional e área/s de atuação jurídica. Questões objetivas e de múltipla escolha foram usadas para tanto;
(2) Um bloco de questões dissertativas procurou identificar traços do **pensamento jurídico** dos informantes, abordando as suas impressões sobre o conceito de justiça e o ordenamento jurídico nacional;
(3) Na sequência, questionou-se, respectivamente em três questões sucessivas, o que os sujeitos entendiam pela "**função social do Direito**", como ela poderia ser materializada no cotidiano e como o advogado poderia colaborar a tal processo na escola básica;
(4) **Sugestões e comentários adicionais** foram facultados na última questão do questionário.

Foi selecionada uma amostra de 1000 (mil) advogados atuantes em Niterói e afiliados à OAB. Desse universo, 212 (duzentos e doze) sujeitos aderiram à pesquisa. Em termos gerais, o perfil censitário verificado é majoritariamente feminino (79,7%), na faixa etária entre 25 e 35 anos (57,5%), declarando-se como pessoas de cor "branca" (77,8%), com 5 a 10 anos de experiência profissional (60%) e atuação na área cível (84,9%).

Perguntados sobre o que seria *justiça* em seus pontos de vista, os sujeitos convergiram à ideia de "equilíbrio", não sendo poucas as menções ao clássico símbolo da justiça: a balança. Segundo um participante, a justiça é "a distributividade entre as partes, segundo o que lhes cabe. Aos "iguais", compete dar igualmente; aos "desiguais", desigualmente; aos "diferentes", diferentemente [...]" [Advogado participante]. Podemos identificar aí, na explicitação desse princípio, uma primeira abertura, pelo menos num plano retórico, dos sujeitos à diversidade e à inclusão, pois estão presentes as noções de igualdade e pluralidade que marcam esses ideários.

No que tange ao ordenamento jurídico nacional, os sujeitos foram unânimes em apontar a chamada "Pirâmide de Kelsen" como o modelo que norteia o direito brasileiro. Tal paradigma, cunhado pelo

filósofo austríaco Hans Kelsen (1881 – 1973), estabelece uma ordem constitucional hierárquica, na qual da Lei Maior vigente numa nação decorreriam todas as outras leis em vigor nesse país, regulamentos, resoluções e atos normativos, elaborados com vistas à regulamentação e à execução concreta dessa Lei Maior nos variados eixos da atividade estatal. Para além da explicação, os advogados participantes registraram diferentes apropriações do modelo kelseniano. A maioria deles ressaltou as qualidades do paradigma que rege o Direito nacional, sendo comuns depoimentos como este:

> "A Pirâmide de Kelsen é uma abstração que ajuda os operadores do direito a administrar a justiça com clareza. O modelo enfatiza a Constituição como a Lei Máxima, mais excelsa, que demarca todo o campo de direitos que o Estado fundamentalmente deve garantir e das proibições e penalidades que deve sancionar. Nenhuma lei infraconstitucional pode ultrapassar esse marco. Com isso, ficam mais evidentes à sociedade a identidade jurídica do Estado e os limites normativos em vigor no país" [Advogada participante].

Em geral, os sujeitos entendem que o ordenamento jurídico democrático deve ser um instrumento de justiça distributiva, consistindo como espaço de "controle de legalidade", "campo do contraditório" e "arena de promoção do bem comum", dentre outras denominações. Contudo, alguns participantes também se mostraram bastante críticos a tal configuração doutrinária, a exemplo deste depoimento:

> "Não basta admitir que a Constituição é a Lei Maior e que as outras normas devem ficar em seus limites. O problema é, muitas vezes, de interpretação do ordenamento de uma forma que o torne mais efetivo na vida das pessoas. [...] A hermenêutica jurídica tende a ser muito positivista, fincada na 'letra' e na correspondência entre os níveis normativos, conferindo pouca importância ao direito como valor ético, como meio democrático de interação entre os interesses existentes na sociedade para promover o bem comum" [Advogada participante].

Nesta oposição entre a positividade jurídica e a necessidade de fazer do Direito um campo mais atento às demandas sociais reside a inclusão da pessoa com deficiência. Muitos sujeitos disseram conhecer "algo" sobre a legislação referente ao ponto, citando excertos da Constituição Federal (Arts 3º, 5º, 7º, 23, 24, 37 e 208), do Decreto Legislativo nº 186/08 e da Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15). Mas disseram não ter muita familiaridade com o debate graças à sua formação profissional que, segundo alguns deles, tende a ser "muito extensa" e "comprometida com a aplicação técnica das normas", em detrimento da construção de uma cultura profissional mais atenta às necessidades da sociedade. Uma cultura como teria mais ferramentas epistemológicas e éticas para refletir e propor alternativas jurídicas plurais e inclusivas, inclusive no diálogo com professores da escola básica.

Consequentemente, os depoimentos foram ainda mais vagos quanto a possíveis contribuições do campo jurídico à inclusão da pessoa como deficiência na educação básica. Foram comuns afirmações como "os advogados não costumam fazer parcerias com escolas" ou "pouco se discute sobre o direito educacional nas faculdades de Direito". Alguns sujeitos disseram nem conhecer o teor da principal lei educacional vigente no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, editada em 1996. De todo modo, grande parte dos advogados elogiou a iniciativa promovida pela Comissão de Diversidade e Inclusão e se mostrou disposta a participar das atividades de formação jurídica em torno da inclusão da pessoa com deficiência em espaços escolares que a comissão planeja oferecer aos afiliados da OAB – Niterói.

O vasto quantitativo de questionários não respondido pode sugerir um cenário no qual questões como inclusão, diversidade, deficiência e educação ainda não despertam muito interesse entre os

advogados, sobretudo homens, de idade mais avançada e com maior experiência laboral. Seria este o diagnóstico de um quadro profissional e formativo dominado por uma percepção positivista do ordenamento jurídico? Possivelmente. O projeto da Diversidade e da Inclusão, especialmente quando este se trata da pessoa com deficiência, é uma discussão ainda tímida no campo jurídico. E é lacunar a percepção da escola como um espaço profissional também do advogado, em parceria com os professores.

Os próximos movimentos investigativos explorarão mais a fundo as impressões dos advogados sobre esses tópicos, construindo problematizações úteis ao debate acadêmico e à agenda da Comissão de Diversidade e Inclusão da OAB-Niterói.

5 Conclusões provisórias

A inclusão das mais variadas diferenças é uma patente demanda nas sociedades democráticas contemporâneas. Nesse momento, a Comissão de Diversidade e Inclusão da OAB-Niterói emerge como um espaço reflexivo, investigativo e político de defesa da pluralidade e da igualdade para todos. Com efeito, esta pesquisa cumpre um importante papel diagnóstico, capaz de sinalizar à comissão [e por que não ao debate acadêmico também] lacunas, necessidades e possibilidades.

Em especial, a proposta explora interfaces pouco abordadas pelas pesquisas jurídica e educacional. Convém reiterar o recorte problemático adotado: *Como os advogados da OAB-Niterói percebem o debate da legislação educacional inclusiva e suas possíveis aplicações no espaço escolar em prol da defesa dos direitos da pessoa com deficiência?* Um desenho investigativo composto por etapas específicas pôde, até a presente data, caracterizar, preliminarmente, a inclusão da pessoa com deficiência na escola básica como uma questão ainda pouco significativa na formação e no exercício profissional dos advogados, embora seja atinente ao campo da justiça e dos direitos humanos.

O advogado pode e deve ser um agente de democratização em variadas esferas sociais. Na escola básica, suas contribuições são muito importantes para uma educação mais inclusiva e plural.

Referências

Booth, T. & Ainscow, M (2002) Index for Inclusion: Developing Learning and Participating in Schools. Bristol: CSIE.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasil. (2008). Decreto Legislativo nº 186 de 09/07/2008. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30/03/2007.

Brasil. (2015). Lei nº 13.146. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Brasil. Constituição da Republica Federativa do Brasil. Lei Federal 05/10/1988.

Queiroz, P. P. (Org). (2018). Ensino, Saúde e Inclusão: olhares e reflexões. Rio de Janeiro: Autografia.

Stainback, S. Stainback, W. (1999). Inclusão: um guia para os educadores. Porto Alegre: Artmed.

Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas.

As infâncias e crianças na filmografia de dramas

Adélia Augusta Souto de Oliveira[1], Daniel Cavalcante Fernandes[1], Manuel Sarmento[2], Mariana Guimarães do Nascimento, Martha Barbosa Pereira[1] , Suzy Kamylla de Oliveira Menezes[1]

[1] Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, Brasil. adeliasouto@ip.ufal.br; dancf89@gmail.com; marianaguimaraaesdn@gmail.com; bp.martha98@gmail.com, suzy.kamylla@gmail.com
[2]Instituto de educação da Universidade do Minho, Portugal. sarmento@ie.uminho.pt

Resumo. Trata-se de análise psicossocial da produção de conceitos de infâncias/crianças a partir dos pressupostos conceituais de imaginação, criação, base afetivo-volitiva e vivência presentes na Psicologia da Arte vigotskiana, perpassada pelas categorias de contextos culturais, históricos e psicossociais, de relações geracionais e de gênero. Como estratégia metodológica foi utilizada metassíntese. Foi produzido um acervo filmográfico de dramas, produzidos entre os anos 2007 e 2017, sobre infâncias/crianças, retratando situações do mesmo período, por diretores nativos de países diversos. O estudo contemplou as seguintes etapas metodológicas: 1) Garimpagem de produções filmográficas do gênero drama sobre infâncias/crianças a partir das palavras-chave *childhood, chil e children*; 2) Refinamento da amostra com a leitura da sinopse; 3) Identificação, recortes e descrição de cenas emblemáticas das concepções de infâncias/crianças presentes nos dramas com base nas categorias de análise mencionadas.

Palavras-chave: criação; imaginação; geração; gênero; infância.

Psychology of Art: production of childhood/children concepts in the drama filmography.

Abstract. The article presents a psychosocial analysis of the production of the concepts of childhood/children from the conceptual presuppositions of imagination, creation, affective-volitional base and experience present in Vigotsky Psychology of Art, permeated by the categories of cultural, historical and psychosocial contexts of generational relationships and gender. Metassynthesis was used as a methodological strategy. The aim is to produce a film collection of dramas, produced between 2007 and 2017, about childhood/children, portraying situations of the same period, by native directors from different countries. The study contemplates the following steps: 1) Sift drama film productions portraying childhood/children using the following keywords “childhood”, “child” and “children”; 2) Refinement of the research by reading the plot summary; 3) Identification, clippings and description of emblematic scenes of the conceptions of childhood / children present in the films according to the aforementioned analysis categories.

Keywords: Criation; imagination, generation, gender, childhood.

1 Introdução

Este artigo é proveniente de um estudo vinculado à linha de pesquisa “Psicologia e processos psicossociais” do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, mais especificamente junto às pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa/CNPq “Epistemologia e a Ciência Psicológica”. O intuito é o desenvolvimento de metodologias qualitativas de pesquisa críticas a respeito da produção de conhecimento científico em Psicologia. Assim, tem-se utilizado como metodologia de pesquisa a metassíntese, de modo a contribuir na análise de conhecimento na Psicologia. Esse método pode “contribuir para o desenvolvimento da ciência ao evidenciar o conhecimento já produzido para, a partir dessa evidência, indicar novos objetivos de investigação, produzir crítica interna à ciência e disponibilizar um novo conhecimento” (Oliveira, Trancoso, Bastos & Canuto, 2015, p. 147).

Considera-se a metassíntese como estratégia metodológica para a investigação de aspectos psicossociais sobre os conceitos de infâncias e crianças. Os Estudos da Infância e da Criança (Silveira, Delgado & Tomás, 2016) vão ao encontro das proposições da Psicologia Social, especialmente daquelas de abordagem sócio-histórico-cultural vigotskiana. Assim, as infâncias são consideradas como categoria construída historicamente, a partir de múltiplas emergências (Frota, 2007), e as crianças como um sujeito de direitos (Xavier Filha, 2016). De modo que, não há um conceito único e cristalizado de infância. Pode-se, então, pensar em muitos entendimentos sobre infância.

Entende-se que as produções filmográficas apresentam potencialidade de análise por apresentarem diversidades históricas e culturais, bem como retratarem as infâncias e as crianças. O cinema é um artefato cultural (Xavier Filha, 2016) e, potencialmente criador, pois produzem e reproduzem incômodos presentes no mundo e criam movimentos transformadores. As múltiplas imagens de crianças representadas no cinema criam novas crianças nos filmes e produzem possibilidade de existência (Marcello, 2008). Ainda Fisher (2008) defende que o cinema é um meio de nos apresentar o outro na sua relação com o mundo. Amplia assim nossas possibilidades de pensar o outro. De acordo com Bordwell & Thompson (2013), ao entender a produção cinematográfica como uma obra de arte, deve-se considerar que esta é fruto do trabalho de um artista que viveu em um tempo histórico e em uma sociedade.

Em consonância, Vigotski (1916; 1999) considera a arte em um sentido social, em que seu efeito não se processa apenas em um indivíduo isolado. A arte constitui uma técnica social de sentimentos pessoais na vida social. De modo que, o sentimento proporcionado pela arte torna-se pessoal, mas continua a ser social. Ao pensar a arte como aspecto social, pode-se perguntar pela atividade criadora no ser humano (Vigotski, 2009; Delari Junior, 2011). Nessa perspectiva, considera-se que a atividade criadora do ser humano se manifesta quando algo novo é criado, independentemente se é algum objeto do mundo externo ou objeto interno, construído mentalmente e que é apenas de conhecimento do próprio indivíduo.

Para este artigo, objetiva-se apresentar as estratégias metodológicas utilizadas na análise psicossocial da produção de conceitos de infâncias/crianças a partir dos pressupostos conceituais de imaginação, criação, base afetivo-volitiva e vivência presentes na Psicologia da Arte vigotskiana, perpassada pelas categorias de contextos culturais, históricos e psicossociais, de relações geracionais e de gênero.

2 Metodologia

A metassíntese filmográfica contemplou as seguintes etapas metodológicas: 1) Garimpagem de produções filmográficas do gênero drama sobre infâncias/crianças a partir das palavras-chave *childhood, chil e children*; 2) Refinamento da amostra com a leitura da sinopse; 3) Identificação, recortes e descrição de cenas emblemáticas das concepções de infâncias/crianças presentes nos dramas com base nas categorias de análise mencionadas.

A **garimpagem** exigiu que, por se tratar de uma pesquisa filmográfica, se discutisse qual seria o melhor banco de dados para a sua realização. Os bancos considerados foram o *Filmow*, uma rede social, em que é possível a atualização em tempo real pelo usuário dos filmes e séries vistos por ele; e o *Internet Movie Database* (IMDb), que numa tradução livre seria banco de dados de filmes na *internet*.

O IMDb foi escolhido por ser a plataforma, cujo instrumento de busca permite fazer filtragens por palavras-chave vinculadas aos filmes indexados, o gênero desejado, o ano de lançamento dos filmes

buscados, bem como a possibilidade de selecionar apenas filmes longa metragem, opção inexistente na plataforma concorrente. A título de exemplificação, os resultados de busca em ambas as plataformas com a utilização do descritor *child* foram os seguintes: 20 na plataforma *Filmow* e 1.608 na plataforma IMDb.

Assim, a **garimpagem** foi realizada na plataforma IMDb, uma base de dados *online* de informação sobre filmes. Essa escolha baseia-se nas seguintes potencialidades: grande variedade de filmes de diferentes nacionalidades e as fichas técnicas correspondentes; permite buscas por descritor e refinamento por filtros, como de ano e de gênero.

Definiram-se ainda os seguintes descritores para busca: *children, child* e *childhood*, em razão da plataforma encontrar-se disponível em língua inglesa; os critérios de inclusão dos filmes localizados para composição do banco filmográfico foram: 1) ser longa-metragem; 2) gênero Drama; 3) produzido entre os anos de 2007 e 2017; 4) período retratado no filme ser da mesma década que o ano de produção; 5) presença de criança(s) no cartaz de divulgação, visualizado através do IMDb; 6) diretor de mesma nacionalidade retratada no filme.

A etapa de **refinamento** caracterizou-se pela exclusão de filmes que correspondiam simultaneamente a outros gêneros. Optou-se por excluir filmes que também eram indexados como "comédia", "fantasia", "ficção científica" e "terror", mantendo-se os subgêneros "família", "documentário", "biografia", "romance", "crime", "*thriller*", "aventura", "guerra" e "*music*". A nacionalidade retratada, na maioria dos filmes, constava na sinopse ou na ficha técnica disponível na própria plataforma do IMDb. No entanto, quando a informação não estava disponível na plataforma, recorria-se ao *Google* e ao *trailer* do filme com a finalidade de identificá-la. Todos os diretores foram buscados na aba de acesso às informações de produção do filme. Em alguns casos, no entanto, não foi possível identificar a nacionalidade do diretor por esta plataforma. Nesses casos, recorreu-se a pesquisas no *Google*.

Essa etapa permitiu o armazenamento em planilhas eletrônicas *online* do tipo Excel, de 111 filmes com as seguintes informações: 1) nome do filme; 2) ano de lançamento; 3) nome do diretor; 4) país de produção; 5) gênero; 6) descritor utilizado na busca; 7) link para cartaz de divulgação; 8) link para a página do filme no IMDb; 9) nota do IMDb; 10) *link* de acesso ao filme e 11) observações. Para a seleção da produção dos países verificados com mais de um filme disponível, foi delimitado como critério de seleção a maior nota popular, informação cedida pela plataforma IMDb. Esse processo de filtragem resultou em uma lista de 10 filmes para serem assistidos, descritos e interpretados na íntegra (Fig. 1). Importante destacar a utilização da ficha técnica e sinopse, ambos acessados através do IMDb.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	FILME	ANO	DIRETOR	PAÍS	GÊNERO	DESCRITOR	NOTA IMDb	CARTAZ	LINK IMDB
2	El Último Verano de la Boyita	2009	Julia Solomonoff	Argentina	Drama	Children	7,1/10	https://ia.mec	https://www.imdb
3	Pequeno Segredo	2016	David Schurmann	Brasil	Drama, Biografia	Children	7,7/10	https://ia.mec	https://www.imdb
4	Em um mundo melhor	2010	Susanne Bier	Dinamarca	Drama, romance	Child	7,6/10	https://www.ir	https://www.imdb
5	Extraordinário	2017	Stephe Chbosky	EUA	Drama, família	Child	8,0/10	https://www.ir	https://www.imdb
6	À ciel ouvert	2013	Mariana Otero	França	Drama, documer	Children	7,6/10	https://ia.mec	https://www.imdb
7	Miss Violence	2013	Alexandros Avranas	Grécia	Drama	Children	7,1/10	https://ia.mec	https://www.imdb
8	E Buda Desabou de Vergonha	2007	Hana Makhmalbaf	Irã	Drama, Guerra	Children	7,4/10	https://ia.mec	https://www.imdb
9	Pais e Filhos	2013	Hirokazu Koreeda	Japão	Drama	Children	7,8/10	https://ia.mec	https://www.imdb
10	Bal (Um doce olhar)	2010	Semih Kaplanoglu	Turquia	Drama	Childhood	7,2/10	https://www.ir	https://www.imdb
11									
12									
13									

Fig. 1. *Recorte da planilha do banco de filmes selecionados. Fonte: Autores (2019).*

A etapa de **identificação, recortes e descrição de cenas emblemáticas** das concepções de infâncias/crianças presentes no drama iraniano, de 2007, "E Buda desabou de vergonha" da diretora Hana Makhmalbaf priorizou a especificidade cultural e sua acessibilidade. Desenvolveu-se uma metodologia de descrição das cenas, com a identificação e localização temporal de cenas emblemáticas, e estas descritas, pormenorizadamente, com textos que retratam aspectos audíveis e visuais, bem como os registrando no modo imagem fixa (fotografia). Cenas emblemáticas são aquelas que representam os aspectos psicossociais, históricos e culturais; relações de gênero e relações intrageracionais, subsidiados pelos conceitos vigotskianos.

Compreender o filme em seu subtexto (Molon, 2011), nas narrativas acerca do tecido social, circunscrito temporal e geograficamente. Assim, as cenas dos filmes retratam o contexto sócio-histórico nas quais foram idealizadas e permitem análises de identidades, pertenças que são, por sua vez, históricas e sociais (Lima & Tavares, 2016).

3 Discussão e Resultados

O avanço metodológico qualitativo da metassíntese, por meio da filmografia da infância e da criança, permite aprofundar a pluralidade nas análises sobre esse conceito na Psicologia.

A plataforma de divulgação de filmes escolhida −IMDb− permitiu um mapeamento de 111 filmes com representatividade mundial sobre a infância e com as crianças. Obteve-se um número relevante de produções: EUA com 22, França com 17 e Índia com 7 filmes. Os anos com maiores produções foram 2008 e 2013 ambos com 17 filmes. Os descritores que capturaram 27 filmes (ver Fig.2) disponíveis *online* por descritor: 17 filmes com o descritor **children**, 7 filmes com **child**, 3 filmes com **childhood**.



Fig. 2. *Distribuição por país dos filmes disponíveis selecionados. Fonte: Autores (2019).*

3.1 Identificação, Localização Temporal e Descrição de Cenas Emblemáticas do filme "E Buda desabou de vergonha"

A ficha técnica e a sinopse assim se apresentam:

Filme: E Buda desabou de vergonha - país: Irã - ano: 2007 - diretora: Hana Makhmalbaf
Sinopse[1]*: A young girl zealously wants to go to school and learn to read and write. Almost everywhere she is met with hostility or indifference. The only young boy who takes her to his school is thrown out by the teacher, because helping her prevented him from coming in time.*

As cenas emblemáticas abaixo descritas, pormenorizadamente, seguem as categorias de interesse da investigação acompanhadas de sua demarcação temporal.

A) Aspectos psicossociais, históricos e culturais: 1) 1min08s - mulher anda por uma montanha pedregosa, com roupas características da região, carregando uma determinada carga em cima da cabeça. 2) 2min07s - nesta montanha há cavernas e objetos de uso domiciliar, como varais; as pessoas moram nas cavernas; menino, chamado Abbas, estuda utilizando um livro à janela da caverna; 3) 2min23 - menina protagonista, cujo nome é Bakhtai, cuida de um bebê, aparentemente seu irmão, enquanto a mãe trabalha indo pegar água; 4) 4min24s - Abbas responde à menina, quando ela o manda fazer silêncio, que sua mãe o amarrou e por isso não pode sair do local (como forma de castigo); 5) 7min54s - Bakhtai tem noção de que a mãe é a detentora do dinheiro e de que este é usado para comprar as coisas de que ela necessita; 6) 8min50s - a menina amarra uma corda no pé do bebê que chora, prendendo-o a casa; 7) 9min30s - mulheres pegam água em uma fonte. Atrás delas estão jumentos utilizados para transportar a carga; 8) 13min55s - Bakhtai tenta vender ovos no mercado para conseguir dinheiro para comprar o caderno que ela precisa para ir à escola com Abbas; 9) 24min - a menina verifica sua aparência no espelho antes de ir para o lugar que ela tanto ansiava, a escola; 10) 25min13s - crianças na escola. Escola somente de meninos; 11) 25min39s - professor castiga Abbas por chegar atrasado à aula: manda ir para um canto e ficar num pé só com os braços erguidos; 12) 29min25s - meninos brincam de guerra, interpretando talibãs a interceptar uma ateia – Bakhtai em seu rumo à escola de meninas. Eles utilizam galhos como armas; 13) 31min30s - Bakhtai , a qual foi parada pelos meninos que supostamente defendem a causa de buda, estava com um batom que ela usaria como um lápis. Um menino do grupo diz que pecadoras usam batom, e incita os outros a apedrejá-la; 14) 37min08s - um menino do grupo diz: "esconda seu cabelo! você é uma mulher!", e põem um saco na cabeça dela; 15) 48min15s - Bakhtai conversa com as outras meninas que foram reféns e descobre que elas foram presas por motivos considerados pecado por eles: ter os olhos bonitos, estar usando batom e estar com uma figurinha de um jogador; 16) 1h7min45s - Bakhtai maquia todas as meninas da sala de aula com seu batom. Ela fala "você está linda" para uma das meninas enquanto a maquia; 17) 1h13min55s - homens trabalham em campo, usando bois para levar carga; 18) 1h14min57s - o grupo de meninos cerca Bakhtai outra vez, o líder diz "você é uma terrorista, se não morrer não poderá voltar para casa."

O cenário árido realça as adversidades físicas, geográficas e econômicas. O universo de compreensão da linguagem escrita instaura uma determinação do mundo letrado apenas aos meninos. Para as meninas estão destinados os cuidados de casa e de irmãos menores, se apresentam como aspectos fossilizados na cultura (Martins, 1994). Os maus tratos infantis são justificados no contexto árido enfatizado e reafirmados entre as crianças que os repetem.

1 IMDb. E Buda desabou de vergonha (2007). https://www.imdb.com/title/tt1094627/

A escola, os livros, a escrita, o caderno são cenas emblemáticas de outro mundo possível. Consideram-se como elementos de ruptura e de enfrentamento ao pré-determinado. A personagem Bakhtai terá esse desafio e suas vivências revelam tentativas de mobilidade nessa direção.

No entanto, a escola reproduz elementos de permanência e fossilizados na cultura. Os maus tratos são vivenciados nesse contexto.
Os desafios às meninas são evidenciados na reprodução da violência no espaço público. As cenas vivenciadas no mercado retratam um mundo adulto que dificulta experiências infantis. Apesar de todos os esforços da personagem Bakhtai, as brincadeiras infantis reproduzem os padrões sociais e os meninos a colocam no lugar da ateia, da pecadora, da mulher que precisa esconder vestígios. Esse parece ser único lugar possível de existência das meninas. Àquelas que desafiam os padrões serão condenadas a morte.

Em consonância com a análise de Lima (2016) o filme é uma criação artística que evidencia conhecimento sócio-histórico, revela acontecimentos de interesse singular que representam hierarquias, classes e poderes instituídos, transportam os expectadores para universos de um determinado tempo e lugar.

B) Aspectos geracionais: 1) 3min08s Bakhtai cuida da sua irmã mais nova a pedido de sua mãe, que sai para pegar água. 2) 4min33s Bakhtai vai reclamar com seu vizinho que está lendo em voz alta. 3) 5min22s Abbas questiona se Bakhtai sabe ler. 4) 11min09s Bakhtai observa uma mãe comprando material escolar para uma menina. 5) 26min30s Bakhtai é expulsa da escola dos meninos. 6) 31min37s A caminho da escola de meninas, Bakhtai encontra com um grupo de meninos que simulam ser o talibã, e resolvem apedrejá-la. 7) 41min11s Ao tentar ajudar Bakhtai, Abbas é preso em uma armadilha pelos meninos. 8) 46min50s Bakhtai é presa em uma caverna com outras 3 meninas pelo grupo de garotos. 9) 1h03min13s Depois de chegar na escola, Bakhtai é mal recebida.

A menina desempenha o papel de cuidadora, de mãe de seu irmão menor, e reafirma o lugar esperado na adultez. As imagens retratadas evidenciam a cultura que a considera um adulto imperfeito, imaturo e incompleto, relega considerá-la o Outro do adulto e relação de alteridade (Sarmento, 2013). A menina é impulsionada a pensar o universo destinado aos meninos, com desafios do mundo letrado, colocados por um menino. Indícios de amizade que poderiam alimentar uma fluidez de identidade (Marcello, 2009) e romper com os aspectos fossilizados na cultura.

As imagens revelam um olhar da criança, que prioriza as outras crianças (no mercado com a mãe, na escola e nas brincadeiras na rua). Essas imagens perspectivam tentativas de mudanças e exercícios de afirmação e de criação. No entanto, os jogos infantis representados na película se encaminham para uma repetição de papeis esperados (às meninas, lhes é negado o lugar na escola, são presas em cavernas e submetidas à simulação de apedrejamento pelos meninos, caso desafiem os padrões estabelecidos). As brincadeiras reafirmam os lugares esperados. Podemos aqui entender que mesmo em relações de horizontalidade, se reafirma a diferença de relações de gênero.

C) Aspectos sobre imaginação, criação, base afetivo-volitiva e vivência: 1) 7min16 - Bakhtai tenta ler o livro de Abbas e ela pede para que Abbas leia para ela. 2) 8min05 - Bakhtai pergunta se Abbas vai levá-la com ele para a escola. Ele diz que ela não tem lápis e caderno; 3) 11min55 - a menina vai a loja tentar comprar um livro. 4) 15min14 - ela tenta vender ovos para conseguir dinheiro. 5) 23min27 - ela consegue o dinheiro e compra o caderno. 6) 25min14 - ela chega a escola de Abbas, mas o professor diz que é só para meninos. 7) 29min24 - ela tenta chegar à escola de meninas do outro lado do Rio, mas é capturada por meninos que querem brincar de guerra. 8) 32min23 - ela tenta ir embora, quer ir à escola aprender histórias divertidas. 9) 36min15s - ela chora e diz que não quer brincar de apedrejamento. 10) 1h28min28s - ela chega à escola, mas não é aceita

pela outras meninas. 11) 1h05min51s - ela tenta escrever no caderno usando o batom da mãe dela. 12) 1h09min05s - Bakhtai e Zeinab pintam o rosto das colegas e a professora as expulsa da sala. 13) 1h12min32s - Abbas encontra Bakhtai e ele pergunta se ela aprendeu histórias divertidas. Ela disse que ninguém ensinou e que ela aprendeu sozinha. 14) 1h14min16s - os garotos encontram Bakhtai e dizem que só a libertarão da brincadeira de guerra se ela se render. 15) 1h15min30s - ela se rende.
As imagens acima relatadas nos convocam a refletir sobre a potência criativa da menina no enfrentamento das determinações. Elementos de ruptura significativos são evidenciados na sua vivência, especialmente, no espaço público. Ao mesmo tempo em que repete ações do lugar de mãe com seu irmão menor, ao amarrá-lo para poder sair. A base afetivo-volitiva se caracteriza pela superação das determinações corporais e sua inserção na cultura, de modo libertário. As imagens do uso do batom para escrever e brincar com outras meninas nos lançam no novo, inesperado, imaginário, que o filme estimula a reflexão. O uso do batom é subvertido e torna o universo das meninas mais explícito, o que parece estar invisível aos adultos. Esse elemento instiga atividades imaginativas, criativas não só da criança, como também do expectador (Omelczuk, Fresquet & Santi, 2015).

Bakhtai, a partir da vivência que Abbas apresenta sobre a leitura e sobre a escola, imagina histórias sobre as imagens que ela vê no livro do garoto. Ela pede que Abbas leia para ela e demonstra o desejo de ter a mesma habilidade. Desse modo, ela cria estratégias para comprar o caderno e o lápis que ela precisa para estudar. Bakhtai cria para si a representação da escola como um lugar onde ela poderia conhecer histórias divertidas. Segundo Vigotski (2009, p. 25),

> a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal.

A partir dos conceitos de vivência e de imaginação, pode-se notar, que diante das muitas dificuldades para obter o material escolar e não ter sido bem recebida, tanto na escola de Abbas, quanto na escola apenas para meninas, Bakhtai considera que sozinha aprende histórias divertidas. Além disso, os meninos que capturam Bakhtai reproduzem a partir da "brincadeira de guerra" aspectos culturais de violência de gênero e de violência contra outra religião. Bakhtai se nega a participar e isso faz com que os garotos a obriguem a fingir que é uma refém. Apenas quando ela finge morrer, os garotos se sentem satisfeitos.

Desse modo, as brincadeiras são exercícios de vivência e imaginação entendidas como "elementos da realidade modificados e reelaborados" (Vigotski, 2009, p. 24) a partir do caráter emocional. Nesse sentido, podem-se notar aspectos sobre a base afetivo-volitiva que movem as expectativas de Bakhtai sobre a escola. Isso mobiliza sentimentos que a faz por iniciativa própria tentar superar as adversidades da realidade dela. Ela deseja a mesma oportunidade de ler, que Abbas possui, e poder ela mesma ler as histórias que estão no livro.

D) Aspectos relacionados às relações de gênero: 1) 2m45s - Mãe deixa Bakhtai cuidando da sua irmã mais nova enquanto vai trabalhar; 2) 5m - Abbas diz que Bakhtai "é um bicho insignificante incapaz de ir à escola; 3) 26m04s - Depois de fazer muito esforço, fazendo trocas na feira, Bakhtai consegue comprar o caderno para ir à escola. Chegando lá, acompanhada de Abbas, é dispensada pelo professor, pois é uma escola exclusiva para meninos; 4) 30m16s - Bakhtai é encurralada por vários meninos que brincam dizendo serem talibãs. Ao perguntarem para que ela tem o caderno, ela responde que é para ir à escola, ao que o líder do grupo diz que garotas não vão para a escola e toma o caderno dela; 5) 31m32s - Menino diz que Bakhtai é pecadora por estar carregando um batom e a

sentencia ao apedrejamento; 6) 37m11s - Ainda sob o domínio dos meninos, numa suposta brincadeira de apedrejamento, o líder do grupo de meninos manda ela esconder o cabelo, pois ela é mulher.

As relações de gênero são apresentadas em seu caráter de permanência. O "fora do lugar" conforme propõe Fisher (2008), tem como ponto de partida a análise das bioidentidades, em que o corpo e o que se espera dele, regulam as relações sociais. O filme retrata as imagens corporais típicas e esperadas. No entanto, Bakhtai busca fissuras nas redes estabelecidas ao desejar o mundo letrado e a escola. Busca assim, construir novas possibilidades como forma de resistir aos modelos idealizados culturalmente (Xavier Filha, 2016). A menina interpela os jogos no espaço público e recebe as sanções impostas entre os iguais. As crianças repetem nas brincadeiras os lugares pré-definidos.

As brincadeiras evidenciam situações de violência, o que a naturaliza e reafirma a cultura da submissão e a desigualdade dos lugares e corpos. O desejo, mesmo expresso idealmente, representa um perigo para o tecido social (Ribeiro, 2011) e os submissos precisam estar reféns e se renderem.

5 Conclusões

A metassíntese, como método de pesquisa qualitativo (Oliveira & Bastos, 2014), aplicável à diversidade das áreas de conhecimento, permite mapear filmes sobre as infâncias e crianças em sua dimensão multicultural, tanto do ponto de vista histórico, quanto geográfico. Ela se propõe a ser método processual, descritivo e explicativo. Os procedimentos metodológicos são construídos no processo da pesquisa e evidenciam a potencialidade da plataforma de divulgação do IMDb, como base ampla de armazenagem de informações em acervo de 111 filmes.

Os filmes são criações artísticas que evidenciam contextos sócio-historicos que revelam singularidades de classe social e poderes instituídos e, tem a propriedade de transportar os expectadores ao universo retratado de um dado tempo e lugar. Assim, vivenciar o vívido pelos personagens: afetar-se por suas angústias, inquietações e sentimentos. Amplia nossas possibilidades de pensar o outro (Fischer, 2008; Lima, 2016).

Outro como uma criança, que é sujeito de direitos, diferente, completo e altero (Sarmento, 2013). Vivencia sentimentos por meio de amizade entre iguais, na dimensão intrageracional, os quais podem romper com a fixidez de identidades. Experimentam brincadeiras em que podem criar, inventar, imaginar o novo (Marcello, 2009). Construir possibilidades de resistir aos modelos idealizados (Xavier Filha, 2016), de irem além das continuidades esperadas (Fisher, 2008).

As continuidades de aspectos fossilizados, comportamentos automatizados, evidenciaram uma relação determinista do corpo e de bioidentidades pré-definidas, e devem ser analisadas em suas origens, pois tem força de permanência e presentificação, a serem vistas à luz da história. Assim, se apresentam as cenas emblemáticas de violência do adulto em relação às crianças e dos meninos em relação às meninas, na dimensão intrageracional e de relações de gênero (Ribeiro, 2011). Desejos de superação das crianças e das meninas são vistas como perigo nas entrelinhas que enredam e amarram o tecido social. Devem, portanto, serem condenadas e negadas, ainda que sejam vivências lúdicas. As brincadeiras se constituem também como produtos culturais que podem estar a serviço da manutenção sócio-histórico-cultural.

Por fim, considera-se que o conceito de infâncias e de crianças, iluminado pelas imagens do drama vivido na tela e objeto de análise aqui apresentada, retratam uma afirmação da potência da criança e das meninas no campo da criação do novo. Consideram-se as imagens fílmicas como ações eficientes

na promoção de inquietação e de incômodo, as quais devem dirigir-se para a superação das determinações das violências infantis, geracionais e de gênero. Acreditamos que as crianças são capazes de produzir, a partir do cotidiano inventivo infantil, reflexões contundentes que estão invisíveis aos adultos.

Agradecimentos. Agradecemos ao CNPq e FAPEAL pelas bolsas de iniciação científica e aos colaboradores do Grupo de Pesquisa Gisele da Luz Freire Silva e Rafael Medeiros de Amorim Nobre.

Referências

Bordwell, D.; Thompson, K. (2013). *A arte do cinema: uma introdução.* São Paulo: EDUSP.

Delari Junior, A. (2011). Sentidos do "drama" na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197.

Fischer, R. M. B. (2008). Pequena Miss Sunshine: para além de uma subjetividade exterior. *Pro-Posições*. Campinas, v. 19, n. 2, p. 47-57.

Frota, Ana Maria Monte Coelho. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, *7*(1).

Lima, F. O. A.; Tavares, P. M. G.. (2016). Filme, espelho e caleidoscópio: infância, nulificação, docilidade e medo em Aniki-Bóbó, de Manoel de Oliveira. *Tempo*. Niterói, v. 22, n. 40, p. 285-301.

Marcello, F. de A. (2008). Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 343-356.

_____ (2009). Criança e cinema no exercício estético da amizade. *Pro-Posições*. Campinas, v. 20, n. 3, p. 215-230.

Martins, J. B. (1994). A perspectiva metodológica em Vygotsky: o materialismo dialético. *Semina*: Cio Soc./Hum., Londrina, V. 15, n. 3, p. 287 -295.

Molon, S. I. (2011). Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622.

Oliveira, A. A. S. *et al.* (2017). A produção de conceitos e de métodos na pesquisa psicológica: contribuição da metassíntese ao conhecimento científico. In: OLIVEIRA, A. A. S. (Org.). *Psicologia Sócio-Histórica e o contexto de desigualdade psicossocial: teoria, método e pesquisas*. 1, 71-86. Maceió: EDUFAL.

Oliveira, A. A. S.; Trancoso, A. E. R.; Bastos, J. A.; Canuto, L. T. (2015). Metassíntese: Apontamentos para sistematização de revisões amplas e crítica interna à produção científica. In: ANAIS… *Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa*.

Oliveira, A. A. S.; Bastos, J. A. (2014). Saúde mental e trabalho: descrição da produção acadêmica no contexto da pós-graduação brasileira. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 17, p. 239-254.

Omelczuk, F.; Fresquet, A.; Santi, A. M. (2015). Educação, cinema e infância: um olhar sobre práticas de cinema em hospital universitário. *Interface*. Botucatu, v. 19, n. 53, p. 387-394.

Ribeiro, C. M. (2011). Crianças, gênero e sexualidade: realidade e fantasia possibilitando problematizações. *Rev. Estud. Fem.* Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 605-614.

Sarmento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: Ens, R; Garanhani, M. (Org.). *Sociologia da Infância e a formação de professores.* Curitiba: Champagnat, p. 18-19.

Silveira Barbosa, M., Delgado, A. C.; Tomás, C. (2016). Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?. *Revista Inter Ação*, *41*(1), p. 103-122.

Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte.* São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância:* ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática.

Xavier Filha, C. (2016). Gênero e resistências em filmes de animação. *Pro-Posições*. Campinas, v. 27, n. 1, p. 19-36.

Riscos psicossociais e ambiente de trabalho saudável na Pós-Graduação *stricto sensu* em enfermagem

Danielle de Araújo Moreira[1], Hanna Beatriz Bacelar Tibães[2], Cecília Maria Lima Cardoso Ferraz[1], Flávia Regina Souza Ramos[3] e Maria José Menezes Brito[1]

[1]Departamento de Enfermagem Aplicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. danimg12@yahoo.com.br; cecilialimacardoso@yahoo.com.br; mj.brito@globo.com; [2]Instituto Superior de Educação Ibituruna e Faculdades Prominas de Montes Claros, Brasil. hannabacelar@gmail.com; [3]Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. flareginaramos@gmail.com

Resumo. Objetivou-se analisar os riscos psicossociais na Pós-Graduação *stricto sensu* em enfermagem e seus impactos no ambiente de trabalho saudável. Pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso único integrado, fundamentada na psicodinâmica Dejouriana. O cenário foi dois programas da Pós-Graduação *stricto sensu* em enfermagem do Brasil. A coleta de dados ocorreu entre maio/2017 e abril/2018. Participaram 21 docentes e 23 discentes. Foram realizadas entrevistas, guiadas por roteiro semiestruturado e análise documental. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo Temática, emergindo duas unidades analíticas: Riscos psicossociais na Pós-Graduação *stricto sensu* em enfermagem e Ambiente de trabalho na Pós-Graduação *stricto sensu* em enfermagem: vivências de adoecimento e estratégias defensivas. Conclui-se que o ambiente de trabalho na Pós-Graduação *stricto sensu* em enfermagem potencializa riscos psicossociais que impactam na saúde de docentes e discentes. Quando não amenizados pelo uso de estratégias defensivas, esses riscos podem resultar em adoecimento físico e psíquico.

Palavras-chave: Enfermagem; Ambiente saudável; Saúde do trabalhador

Psychosocial risks and healthy work environment in Post-Graduation stricto sensu in nursing

Abstract. The objective of this study was to analyze the psychosocial risks in the Post-Graduation stricto sensu in nursing and its influence on the healthy work environment. Qualitative research, of the type integrated single case study, based on the psychodynamics Dejouriana. The scenario was two programs of the Post-Graduation stricto sensu in nursing in Brazil. Data collection occurred between May 2017 and April 2018. Twenty-one teachers and 23 students participated. Interviews were conducted, guided by semi-structured script and documentary analysis. The data were analyzed through the Thematic Content Analysis, emerging two analytical units: Psychosocial Risks in the Post-Graduation stricto sensu in Nursing and Work Environment in the Nursing Sense Postgraduate Course: experiences of illness and defensive strategies. It is concluded that the work environment in the Post-Graduation stricto sensu in nursing potentiates psychosocial risks that impact on the health of teachers and students. When not mitigated by the use of defensive strategies, these risks can result in physical and psychological illness

Keywords: Nursing; Healthy environment; Occupational Health

1 Introdução

O ambiente de trabalho saudável depende da busca contínua por melhorias mediante a mobilização do ambiente físico; do ambiente psicossocial; dos recursos para a saúde pessoal; e do envolvimento da empresa na comunidade. (Organização Mundial da Saúde, 2010). Para fins deste estudo privilegiou-se o ambiente psicossocial, cuja ênfase recai sobre aspectos ligados a cultura organizacional, atitudes, valores, crenças e práticas da empresa, que impactam no bem-estar mental e físico dos trabalhadores.

Na saúde ocupacional, evidências epidemiológicas apontam o impacto destes riscos para o trabalhador. A Organização Mundial da Saúde (OMS) aponta, dentre os riscos psicossociais: organização do trabalho deficiente; cultura organizacional; estilo de gestão de comando e controle; falta de apoio para o equilíbrio entre vida profissional e familiar; e medo da perda de emprego (OMS, 2010), os quais foram utilizados para fins do presente estudo.

Considerando a relação entre os riscos psicossociais do trabalho e o sofrimento no trabalho, (Araújo et al., 2016) optou-se, por ancorar esta pesquisa em conceitos da Psicodinâmica do Trabalho de Dejours (2008), cujo núcleo central se apoia em vivências de prazer e de sofrimento no trabalho, com enfoque na integridade física e na saúde psíquica do trabalhador. (Dejours, 2008; Chiongo et al., 2015). Vislumbrou-se o espaço de trabalho de docentes e de discentes da Pós-Graduação *stricto sensu* em enfermagem. Embora venha ocorrendo o crescimento quanti-qualitativo das produções e no número de cursos dessa natureza (Scochi et al., 2017), aspectos inerentes ao cotidiano e à dinâmica de trabalho têm impactado negativamente o bem-estar de docentes e discentes. (Forattini & Lucena, 2015). Mediante o exposto indaga-se: Como os riscos psicossociais impactam no ambiente de trabalho saudável da Pós-Graduação *stricto sensu* em enfermagem?

O objetivo do estudo foi analisar os riscos psicossociais na Pós-Graduação *stricto sensu* em enfermagem e seus impactos no ambiente de trabalho saudável.

2 Metodologia

Trata-se de um estudo de caso único integrado, de natureza qualitativa, fundamentado na teoria da Psicodinâmica do Trabalho de Dejours (2008). O estudo de caso visa estudar um fenômeno contemporâneo (caso) em seu contexto real e é o preferencial para pesquisas que apresentam em suas questões “como ou por que” e para as situações em que o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre as questões comportamentais. (Yin, 2015). Os projetos de caso único integrado são representativos e envolvem uma subunidade ou mais de análise, o que por aumentar as oportunidades de análise, possibilita *insights*. (YIN, 2015).

O cenário de estudo foi a Pós-Graduação *stricto sensu* em enfermagem no Brasil, tendo como subunidades de análise dois Programas de Pós-Graduação em enfermagem, cuja escolha intencional decorreu do fato de as duas instituições serem públicas, federais e com regimes de trabalho semelhantes, com representatividade em âmbito nacional.

Participaram da pesquisa 21 docentes e 23 discentes, perfazendo 44 participantes. Para os docentes adotou-se como critério de inclusão: não estarem de férias, período de afastamento ou licença durante a coleta de dados e possuírem mais de um ano de atuação na Pós-Graduação *stricto sensu*. Para os discentes, foram incluídos os devidamente matriculados, que não estivessem em período de doutorado sanduíche durante a coleta de dados e que possuíssem mais de seis meses na Pós-Graduação. Os participantes foram selecionados por sorteio, utilizando-se o site “sorteador”. O contato para agendamento das entrevistas foi realizado via e-mail. Tendo em vista o não agendamento de alguns docentes e discentes sorteados, utilizou-se também a estratégia de bola de neve, para o alcance da saturação dos dados.

A coleta de informações ocorreu entre maio de 2017 e abril de 2018. A triangulação de dados foi empregada utilizando-se, como fontes de evidências, entrevista guiada por roteiro semiestruturado e análise documental. As questões norteadoras da entrevista abordavam aspectos relacionados à vivência de situações que proporcionam sofrimento no ensino e na pesquisa na Pós-Graduação; aos tipos de adoecimento considerados pelos participantes como relacionados com alguma vivência/experiência na Pós-Graduação; e às estratégias defensivas utilizadas pelos participantes quando se deparam com situações de sofrimento no trabalho. Para a análise documental utilizaram-

se as fichas da última avaliação quadrienal dos programas e o último relatório da área da enfermagem disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, individualmente, gravadas em dois aparelhos eletrônicos e transcritas. A análise documental contribuiu para o aumento da evidência dos dados. (Yin, 2016).

O critério adotado para interromper a coleta foi a saturação de dados, a qual consiste na obtenção de um número suficiente de participantes para permitir reincidência das informações. (Minayo, 2010). Os dados foram analisados por meio de Análise de Conteúdo Temática. Na fase de pré-análise ocorreu a organização do material, leitura flutuante, a escolha dos documentos de análise, formulação de hipóteses e objetivos, referenciação dos índices, a elaboração de indicadores e a preparação do material. Nas fases seguintes, realizou-se a codificação, decomposição ou enumeração e o tratamento dos resultados, de maneira a serem significativos e válidos. Concluídas estas etapas foram feitas as inferências e interpretações dos dados (Bardin, 2009; 2016). O *software* Atlas.ti 8 foi utilizado como instrumento operacional para a análise das entrevistas, contribuindo para que o processo de análise fosse visualizado em cada uma das fases, possibilitando agilidade e qualidade na organização dos dados. (Brito et al., 2016).

A pesquisa foi aprovada pelos Comitês de Ética em Pesquisa das Universidades (CAAE 67149917.7.0000.5149 e CAAE 67149917.7.3002.0121) e respaldada na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes foram esclarecidos sobre o estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias, sendo uma para o participante e uma para a pesquisadora. Com vistas a garantir o anonimato dos participantes, estes foram identificados por letras, sendo DO para os docentes e DI para os discentes, seguidas de números.

3 Resultados

Entre os discentes, 20 eram do sexo feminino, a maioria tinha formação em enfermagem (17) e as idades mais frequentes foram entre 30 e 39 anos. Quanto ao curso, 12 estavam no mestrado e 8 no doutorado. Quanto aos docentes, 19 eram do sexo feminino e a idade variou de 32 a 65 anos, sendo que a maioria tinha mais de 50 anos. O tempo de atuação dos docentes na Pós-Graduação foi de 1 ano e meio a 23 anos. Da análise dos dados emergiram as categorias temáticas: Riscos psicossociais na Pós-Graduação *stricto sensu* em enfermagem e Ambiente de trabalho na Pós-Graduação *stricto sensu* em enfermagem: vivências de adoecimento e estratégias defensivas.

3.1 Riscos psicossociais na Pós-Graduação *stricto sensu* em enfermagem

No ambiente da Pós-Graduação *stricto sensu* em enfermagem são considerados riscos psicossociais: organização do trabalho deficiente, cultura organizacional, estilo de gestão, falta de apoio para o equilíbrio entre vida profissional e familiar e dificuldades em se manter na Pós-Graduação.

Na organização do trabalho deficiente foram consideradas fontes de sofrimento: demanda de trabalho, pressão para cumprimento de prazos, metas impostas, ausência de reconhecimento, competitividade e comunicação deficiente. A demanda de trabalho ocasiona sobrecarga, com consequências pessoais.

> *Em termos de sofrimento é a sobrecarga mesmo, demandas que chegam até a mim e que na maioria das vezes eu as acolho, mas isso tem um preço. (DO 12)*

A pressão para o cumprimento de prazos se configura como fonte de sofrimento:

> *É essa questão de você ter que fazer, ter que ter o prazo para cumprir, tem que publicar artigo, tem que ser em revista tal, tem que ser essa cobrança de prazo e de horário e de que tem que dar conta, isso eu acho um ponto de sofrimento. (DI 21)*

As metas impostas foram citadas como fonte de sofrimento por exigirem que o profissional utilize sua energia para o alcance de números e de pontos impostos pelos Programas e pelas agências de fomento.

> *A gente tem que ter nota e tem que entregar os nossos produtos, que geralmente estão relacionados ao projeto. Os docentes estão sendo avaliados o tempo todo e são exigidos pela CAPES o tempo todo. Então eu vejo que o ambiente, tem dia que você chega e está todo mundo estressado e tem dia que está todo mundo bem. Mas entre prazer e sofrimento, o que fica mais nítido é o sofrimento. (DI 19)*

A análise documental revelou a exigência pelo cumprimento de metas, sendo um dos desafios da área para a próxima avaliação dos programas "impulsionar a publicação de artigos em periódicos classificados nos estratos B1 ou superior". (AD)
Os docentes apontaram a desvalorização do trabalho pelos pares e os discentes explicitaram que a ausência de reconhecimento por parte dos orientadores pode influenciar sua autoestima.

> *É muito pesado. Acho que as pessoas desrespeitam muito as outras, não valorizam o trabalho de cada um, com a sua diferença, o potencial de cada um. A tendência é ser muito crítico. A tendência é ser muito punitivo. Nossa, essa parte, para mim, é a pior da Pós. (DO 14)*

> *Eu não recebia o mínimo de elogio. Então se eu não sou boa para pesquisar, eu não sou boa para dar aula, eu não sou boa para escrever, eu não sou boa para nada. E aí eu pensei realmente em sair do doutorado, desistir, eu pensei "ali não é o meu lugar". (DI 15)*

A competitividade no ambiente de trabalho emergiu como potencial geradora de sofrimento psíquico.

> *Em relação ao clima organizacional, eu acho que aqui o ambiente é muito competitivo e muitas vezes gera sofrimento psíquico. (DO 15)*

A análise documental revelou a relação entre a avaliação dos programas e o ambiente competitivo, tendo como critérios: "quantidade de teses e dissertações defendidas" (AD); "distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente" (AD).
A comunicação deficiente gera vivências de angústia, desrespeito e falta de interação grupal.

> *Eu esperava ser recebida, ter interações entre os colegas com os professores e não que você chegaria, iniciaria direto as cobranças. Você já tem que começar a escrever, escrever, escrever. Então isso, para mim, foi bem difícil. (DI 9)*

A cultura organizacional se relaciona à falta de respeito, ao assédio e à intimidação.

> *O desrespeito é tão grande! Não existe nem o mínimo cuidado de te chamar para conversar em particular. A gente tem muito medo de falar, de realmente formalizar uma reclamação, formalizar um acontecimento de abuso, um acontecimento de desrespeito.*

> *Porque a gente não sabe o que pode acontecer, porque as ameaças são muito veladas. Ameaça de que você vai perder a bolsa, tem gente que depende disso para viver. (DI 15)*

O estilo de gestão, de comando e de controle revelou ausência de negociação e de feedback construtivo por parte do docente.

> *Eu estou com meu projeto escrito desde abril e eu estou falando com a minha orientadora, vamos submeter. Ela falou comigo, que eu sou muito ansiosa, que é para eu tomar um remédio para acalmar minha ansiedade, que ela não tem só isso para fazer e que agora ela não vai mexer com isso. (DI 20)*

A falta de apoio para o alcance do equilíbrio entre a vida profissional e familiar foi identificada.

> *Você manda para a revista e de repente a revista te manda e te dá um prazo de dois dias, um check list enorme! Então eu realmente sofro demais com isso. Eu acho que é de certa forma um consumismo científico, infelizmente que existe. Eu não acho certo você dar um check list enorme para dois dias, sabendo que a pessoa não tem só isso, ela tem toda uma vida, ela não é só o momento que ela está ali. (DI 3)*

O último risco psicossocial emergente foi a dificuldade para se manter na Pós-Graduação, em razão das metas impostas.

> *Eu acho que houve uma mercantilização do processo de trabalho do professor. Hoje para nos mantermos na Pós-Graduação, nós temos que ter um mínimo de 485 pontos a cada avaliação, isso significa o que, oito, dez artigos nesses anos! Mas pensando que esses artigos eles têm que ter um qualis B1, A2, A1, eu não posso apenas publicar, eu tenho que buscar o melhor veículo de divulgação do meu trabalho. (DO 12)*

As metas foram identificadas nos documentos analisados. As notas dos programas são estabelecidas conforme a "produção bibliográfica do Programa e a produção por Docente Permanente". (AD)

3.2 Vivências de adoecimento e estratégias defensivas na Pós-Graduação stricto sensu em enfermagem

A análise dos dados revelou vivências de adoecimento em docentes e discentes, expressas de forma psíquica e física, conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1. Vivências de adoecimento na pós-graduação stricto sensu em enfermagem

EXPRESSÕES PSÍQUICAS DE ADOECIMENTO	DEPOIMENTO
SÍNDROME DO PÂNICO	*Eu já tive um quadro de síndrome do pânico. Então assim, para mim o adoecimento, o que não deveria ser, virou regra na Pós-Graduação. (DI 15)*
DEPRESSÃO	*Eu sinto que me levou a esse sofrimento psíquico e também físico. Mas eu senti que passei por um momento de depressão no ano passado, confesso que foram momentos bem difíceis. (DI 3)*
ANSIEDADE	*Às vezes, durante a noite, acordo com taquicardia, que talvez seja decorrente de uma ansiedade. Uma ansiedade que está aí, represada e que chega à noite, as comportas se abrem, e aí ela aparece. (DO 12)*
INSÔNIA	*Eu cheguei a ter insônia, de passar quase a noite em claro. (DI 19)*

EXPRESSÕES FÍSICAS DE ADOECIMENTO	DEPOIMENTO
LABIRINTITE	*Estou tratando uma labirintite que a médica atribui ao estresse do excesso de atividades. Ela fez esse diagnóstico agora, nem comprei o remédio ainda, não deu tempo de comprar a medicação. (DO 4)*
HIPERTENSÃO	*Essa carga, ela vai te prejudicar de alguma forma, então eu tenho que cuidar da minha pressão arterial, que acabou, sem sombra de dúvida, potencializando mais. (DO 11)*
BRUXISMO	*Desde que começou o mestrado, eu estou tendo problemas para dormir, eu desenvolvi bruxismo. (DI 20)*
QUEDA DE CABELO	*Começou uma queda tão intensa de cabelo, eu já fui ao médico, os meus exames estão com os valores normais. Eu sinto que é o nível de estresse bem elevado. (DI 10)*

Fonte: elaborado para fins deste estudo (2018).

Os participantes fazem uso de estratégias defensivas (Tabela 2) individuais e externas ao ambiente de trabalho. A conversa foi a única estratégia interna utilizada.

Tabela 2. Estratégias defensivas na Pós-Graduação stricto sensu em enfermagem

ESTRATÉGIAS EXTERNAS	DEPOIMENTO
PRÁTICAS ALTERNATIVAS	*Eu uso Floral de Bach ou de Minas, eu uso Reiki. Então assim, são outras estratégias. (DO 20)*
ATIVIDADE FÍSICA	*Vou caminhar, fazer uma atividade física, vou dançar (DI 12)*
TERAPIA	*Eu entrei na terapia porque eu já queria me preparar psicologicamente para o processo de doutoramento. Eu não queria que meu doutorado fosse sofrido como o mestrado. O que eu cheguei contando na terapia foi isso. (DI 17)*
LAZER	*Eu vou assistir um filme, vou num bar tomar uma cerveja (DO 17)*
ESTRATÉGIA INTERNA	**DEPOIMENTO**
CONVERSA	*A conversa com os colegas, por exemplo, ali no nosso grupo, a gente tem uma relação muito próxima. Então essa parceria entre os colegas, ou entre os próprios professores, eu acho que é uma coisa que ajuda a fortalecer. (DO 11)*

Fonte: elaborado para fins deste estudo (2018).

4 Discussão

Os riscos psicossociais relacionados ao trabalho representam problemática atual e desafiadora no que tange à saúde dos trabalhadores. Esses riscos referem-se a condições organizacionais, competências e necessidades do trabalhador e interferem no contexto econômico e social com potencial de causar danos como perda de qualidade de vida, sofrimento, incapacidade, aumento do risco de exclusão social e mortalidade. (Chagas, 2015; Fernandes & Pereira, 2016).

A análise dos dados foi ancorada nos riscos psicossociais elencados pela OMS, que incluem a organização do trabalho deficiente, a cultura organizacional, o estilo de gestão, falta de apoio para um equilíbrio entre vida profissional e familiar e o medo da perda de emprego. Quanto a organização do trabalho deficiente, a OMS aponta como fatores influenciadores, a demanda de trabalho, pressão com relação ao cumprimento de prazos, flexibilidade nas decisões, recompensa e reconhecimento, apoio dos supervisores, clareza do trabalho, concepção do trabalho e comunicação deficiente. Entretanto, para fins desta pesquisa, considerou-se como tópicos de análise, a demanda de trabalho, a pressão para cumprimento de prazos, as metas impostas, a ausência de reconhecimento, a competitividade e a comunicação deficiente. (OMS, 2010).

Sobre a demanda de trabalho, as entrevistas revelaram que os avanços da pesquisa científica na enfermagem vêm sendo concretizados em meio a sobrecarga de atividades que emergem das disciplinas do curso, das cobranças por produtividade, pelo cumprimento de prazos e pela realização de múltiplas tarefas inerentes à docência, ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. (Souto, 2017).

Os prazos e às metas impostas foram evidenciados na análise documental e consistem em fatores intensificadores do trabalho, podendo repercutir negativamente nas condições de saúde e qualidade do trabalho dos docentes e dos discentes. Pesquisa revelou a presença de alto escore de exaustão emocional em discentes, devido à pressão estabelecida. (Galdino et al., 2016). O achado revela a sobrecarga e o esgotamento por parte dos estudantes em razão das demandas acadêmicas que requerem tempo, habilidade, energia mental, física e emocional. (Galdino et al., 2016). Ademais, a dificuldade e a obrigatoriedade em publicar podem causar tensões, como a incerteza do artigo ser aceito, as contribuições e críticas dos pareceristas e os gastos da publicação. (Seeman & House, 2015). O fenômeno do produtivismo acadêmico é uma realidade vivenciada mundialmente que demanda alta carga física e psíquica, podendo trazer implicações para a saúde física e emocional do docente e do pós-graduando. (Ribeiro & Leda, 2016; Arbex et al., 2016).

Os critérios de produtividade da Pós-Graduação determinam a concorrência e competição entre os pares. (Bernardo, 2014). Na presente pesquisa, a competitividade foi evidenciada nos relatos e justificada pela exigência por produtividade no meio acadêmico, ocasionando sobrecarga de tarefas e acentuando os conflitos no ambiente de trabalho.

Estudo realizado em uma universidade brasileira revelou que docentes de enfermagem vivenciam pressão por produtividade, tensionamento do ritmo laboral e a utilização do tempo de descanso para o cumprimento das tarefas acadêmicas em tempo hábil, havendo, pois, a captura da subjetividade do professor. (D'Oliveira et al., 2017). Essa situação é inerente ao espaço de trabalho e têm se pautado no modelo da produtividade e da multifuncionalidade do trabalhador, incidindo na precarização do trabalho e da saúde.

No que concerne ao reconhecimento, os docentes apontaram sentimentos de desvalorização por parte da equipe, enquanto os discentes mencionaram as punições, críticas e ausência de reconhecimento por parte dos orientadores, como situações que podem incidir um pensamento negativo sobre si e contribuir para desistência do curso. Depreende-se que más práticas de gestão e a liderança destrutiva podem trazer repercussões nefastas para a vida pessoal e profissional do docente e do discente.

Entre os fatores prazerosos no ambiente acadêmico de docentes de enfermagem está o reconhecimento pelo trabalho realizado e a relação entre docentes e discentes. (Duarte & Mendes, 2015). Essa situação caracteriza o sentimento de pertencimento e de acolhimento, cujos aspectos são essenciais para a proteção da subjetividade e vivências de prazer do trabalhador. (Ivo & Hypolito, 2015; Salimena et al., 2016).

A competitividade no âmbito acadêmico remete ao distanciamento entre o desejo de trabalhar e as obrigações impostas. O trabalho deixa de ser identificado como atividade social e se torna um meio de conflito, de individualidade, cedendo espaço para o medo e a solidão. (Duarte & Mendes, 2015). A análise documental revelou que os critérios de avaliação estabelecidos para os programas podem instigar a competitividade, especialmente, entre os docentes.

A comunicação deficiente é um fator preponderante na organização do trabalho, impactando na troca de informações e experiências requeridas. Estudo sobre relações interpessoais no trabalho destacou que a comunicação, confiança, cooperação, acolhimento e vínculo são fatores importantes para a efetivação da relação interpessoal favorável no ambiente de trabalho. (Fernandes et al., 2015). Entretanto, na presente pesquisa, percebeu-se que estas relações são dificultadas pelo excesso de cobrança, produtividade, dificuldade de entendimento nas relações pessoais e profissionais, assim como pelo desrespeito nas relações entre alguns docentes e discentes.

O estilo de gestão de comando e controle das instituições consiste em outro risco psicossocial, caracterizado pela ausência de consultas, negociações, comunicação recíproca, feedback construtivo e gestão do desempenho de forma respeitosa. (OMS, 2010). Nos momentos em que a organização não abre espaço para a criatividade, tolhe a autonomia e neutraliza o diálogo com o trabalhador. (Rocha & Bussinguer, 2016), o sofrimento no trabalho persiste, dificultando o alcance do prazer.

Identificou-se também, a falta de apoio para o equilíbrio entre a vida profissional e familiar. A interferência do trabalho na vida social dos pesquisados se dá em virtude da dificuldade de equilibrar exigências do trabalho e exigências familiares. A sobrecarga de trabalho gera insatisfação e revela a expressão da dificuldade em manter-se na Pós-Graduação, declarada pelos docentes. (Souza, 2013).

As vivências de adoecimento no ambiente de trabalho estão relacionadas a expressões físicas: labirintite, hipertensão, bruxismo e queda de cabelo e expressões psíquicas: síndrome do pânico, depressão, ansiedade, insônia. A saúde mental e o bem-estar psicossocial dos trabalhadores deterioram-se independentemente do risco psicossocial, devido ao aumento dos níveis de estresse fisiológico e estresse cognitivo. (Fernandes & Pereira, 2016). Estudo internacional com 2.279 estudantes de 26 países demonstrou que pós-graduandos têm seis vezes mais probabilidade de vivenciar ansiedade e depressão, em comparação com a população em geral. A manutenção da saúde mental nos discentes depende do equilíbrio entre trabalho e vida pessoal. (Evans et al., 2018).

Os dados do presente estudo demonstraram que o desequilíbrio na relação entre indivíduo-riscos psicossociais apresenta-se como campo fértil para o adoecimento, quando não há estratégias para os controlar e prevenir. (Fernandes & Pereira, 2016). Dentre as estratégias defensivas individuais utilizadas pelos participantes, estão as práticas alternativas, a atividade física, a terapia e o lazer.

Nesta perspectiva, pesquisa desenvolvida sobre o sofrimento em funcionários públicos, revela que os profissionais faziam uso de estratégias defensivas individuais para lidar com o sofrimento no trabalho, como por exemplo, o lazer. (Chaves & Coutinho, 2016). A única estratégia coletiva citada por docentes e discentes foi a conversa, sendo reconhecida como fonte de fortalecimento. Dado semelhante foi encontrado em outra pesquisa, na qual os participantes relataram que o diálogo ajuda no enfrentamento das dificuldades, favorece a liberdade, a criatividade e a descoberta de fatores potencializadores de prazer. (Hübner et al., 2016). Destaca-se a importância do uso de estratégias defensivas para amenizar o sofrimento e alcançar um ambiente de trabalho saudável na Pós-Graduação *stricto sensu* em enfermagem, considerando sempre a saúde, o bem-estar e a subjetividade de docentes e discentes.

5 Conclusões

A discussão sobre a saúde do trabalhador tem avançado, com vistas a considerar não apenas o ambiente físico, a prevenção de doenças e os acidentes de trabalho, mas também a redução de riscos psicossociais e a manutenção da saúde individual, fatores que representam uma problemática atual e desafiadora. Neste estudo foi possível identificar que a Pós-Graduação *stricto sensu* em enfermagem potencializa riscos psicossociais relacionados à organização do trabalho, cultura organizacional, estilo de gestão, falta de apoio para o equilíbrio entre vida profissional e familiar e a dificuldade em se manter na Pós-Graduação. Tais riscos impactam na saúde de docentes e de discentes e, quando não amenizados, por meio do uso de estratégias defensivas, podem resultar em adoecimento psíquico e físico.

Vale ressaltar que a utilização da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, propiciou adentrar no mundo das relações, das vivências, dos pensamentos e das emoções e assegurou a aproximação com o contexto e com o fenômeno estudado. As limitações desta pesquisa estão relacionadas à dificuldade de aprofundar os dados com estudos que tenham como temática central, a relação

prazer-sofrimento na Pós-Graduação *stricto sensu*, em especial na enfermagem. Entretanto, destaca-se a contribuição para o conhecimento acerca dos riscos psicossociais e do adoecimento neste cenário, bem como sobre as estratégias defensivas utilizadas pelos trabalhadores para potencializar o prazer. Além disso, mais do que contribuir para o desenvolvimento da própria pesquisa qualitativa, este estudo permitiu a aplicação desta a aspectos psicológicos que até o momento foram analisados quantitativamente.

Agradecimentos. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e Núcleo de Pesquisa sobre Administração em Enfermagem (NUPAE).

Referências

Araújo, T. M., Mattos, A. I. S., Almeida, M. M. G., & Santo, K. O. B. (2016). Aspectos psicossociais do trabalho e transtornos mentais comuns entre trabalhadores da saúde: contribuições da análise de modelos combinados. *Rev Bras Epidemiol*, 19(3), 645-657.

Arbex, A. P. S., Souza, K. R., & Mendonça, A. L. O. (2016). Trabalho docente, readaptação e saúde: a experiência dos professores de uma universidade pública. *Physis Revista de Saúde Coletiva,* 23(1), 263-284.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Bernardo, M. H. (2014). Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. *Psicologia & Sociedade*, 26(spe), 129-139.

Brito, M. J. M., Caram, C. S., Montenegro, L. C., Rezende, L. C., Renno, H. M. S., Ramos, F. R. S. (2016). *Potentialities of Atlas.ti for data analysis in qualitative research in nursing*. In: Costa AP, Reis LP, Sousa FN, Lamas AMD. Computer supported qualitative research. Switzerland: Springer International Publishing Switzerland, p.71-84.

Chagas, D. (2015). Riscos psicossociais no trabalho: causas e consequências*. International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 439-446.

Chaves, R. O., & Coutinho, F. G. (2016). Dinâmica prazer-sofrimento no trabalho: estudo de caso com funcionários públicos da câmara municipal de Contagem (MG). *Revista Brasileira de Administração Científica*, 7(1), 262-76.

D'Oliveira, C. A. F. B., Almeida, C. M., Souza, N. V. D. O., Pires, A. S., & Madriaga, L. C. V. (2017). Prazer e sofrimento no trabalho: perspectivas de docentes de enfermagem. *Rev baiana enferm*, 31(3)e, 20297.

Dejours, C. (2008). *Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho.* 2ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15.

Duarte, F. S., & Mendes, A. M. (2015). Da escravidão à servidão voluntária: perspectivas para a clínica psicodinâmica do trabalho no Brasil. *Revista de estudos organizacionais e sociedade*, 2(3),1-64.

Evans, T. M., Bira, L., & Gastelum, J. B. et al. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education: *Nature Biotechnology*, 36(3), 282-284.

Fernandes, C., & Pereira, A. (2016). Exposição a fatores de risco psicossocial em contexto de trabalho: revisão sistemática. *Rev Saúde Pública*, 50(24), 1-15.

Fernandes, H. N., Thofehrn, M. B., Porto, A. R., Amestoy, S. C., Jacondino, M. B., & Soares, M. R. (2015). Relacionamento interpessoal no trabalho da equipe multiprofissional de uma unidade de saúde da família. *Rev pesqui cuid fundam*, 7(1), 1915-26.

Forattini, C. D., & Lucena, C. (2015). Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. *Laplage em Revista,* 1(2), 32-47.

Freitas, F. H., Beck, C. L. C., Viero, V., Fernandes, M. N. S., & Machado, K. L. (2016). Estratégias defensivas do enfermeiro frente ao sofrimento na Estratégia Saúde da Família. *Texto & Contexto Enfermagem*, 25(4), 1-8.

Galdino, M. J., Martins, J. T., Haddad, M. C., Robazzi, M. L., & Birolim, M. M. (2016). Síndrome de Burnout entre mestrandos e doutorandos em enfermagem. *Acta Paul Enferm*, 29(1), 100-6.

Giongo C. R., Monteiro, J. K., & Sobrosa, G. M. R. (2015). Psicodinâmica do trabalho no Brasil. *Temas em psicologia*, 23(4), 803-814.

Ivo, A. A., & Hypolito, A. M. (2015). Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 365-79.

Minayo, M. C. de S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* 12ª ed. São Paulo: Hucitec.

Organização Mundial da Saúde (2010). *Ambientes de trabalho saudáveis: um modelo para ação: para empregadores, trabalhadores, formuladores de política e profissionais*. /OMS; tradução do Serviço Social da Indústria. – Brasília: SESI/DN.

Ribeiro, C. V. S., & Leda, D. B. (2016). O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade. *Educ rev*, 32(4), 97-117.

Rocha, S. H., & Bussinguer, E. C. A. (2016). A invisibilidade das doenças mentais ocupacionais no mundo contemporâneo do trabalho*. Pensar*, 21(3), 1104-22.

Salimena, A. M. O., Elias, E. A., Souza, I. E. O., & Vieira, L. B. (2016). Falatório e ocupação no cotidiano das profissionais de enfermagem no cuidado de si e do outro. *Rev baiana enferm*, 30(1), 316-24.

Scochi, C. G. S., Ferreira, M. A., & Gelbcke, F. L. (2017). The year 2017 and the four-yearly evaluation of the Stricto Sensu Graduate Programs: investments and actions to continued progress. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 25:e2995.

Seeman, J. I., & House, M. C. (2015). Authorship issues and conflict in the U.S. academic chemical community. *Account Res*, 22(6), 346-83.

Souto, B. L. C., Beck, C. L. B., Trindade, L. R., Silva, R. M., Dirce, S. B., & Bastos, R. A. (2017). O trabalho docente em PósGraduação: prazer e sofrimento. *Rev Enferm UFSM*, 7(1), 29-39.

Souza, I. S. N., Silva, F. J., Gomes, R. L. V., & Frazão, I. S. (2013). Situações estressantes de trabalho dos enfermeiros de um hospital escola. *Rev Enferm UFSM [Internet]*, 3(2), 287-95.

Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman.

Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso.

Criação Curricular e Cotidiana de Vídeos de Educação Ambiental

Janaína Rodrigues de Freitas Machado Eduardo[1], Milena de Sousa Nascimento[2], Ronaldo Figueiró[3] e Marcelo Paraíso Alves[4]

[1]Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, Brasil. janainaeduardo@yahoo.com.br;
[2]Centro Universitário de Volta Redonda; Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. milenasnascimento@gmail.com;
[3]Centro Universitário de Volta Redonda; Universidade Estadual da Zona Oeste, Brasil. ronaldofigueiro@gmail.com;
[4]Centro Universitário de Volta Redonda; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Brasil. marceloparaiso@outlook.com.

Resumo: A presente investigação emerge da tessitura de conhecimentos de Educação Ambiental em uma escola pública no interior do estado do Rio de Janeiro - BR. O estudo objetivou investigar a criação de vídeos sobre impactos ambientais produzidos por estudantes do Ensino Médio. A pesquisa possui abordagem qualitativa, pois métodos tradicionais e quantitativos, não favoreceriam a compreensão da singularidade das produções. Metodologicamente, a pesquisa se fundamenta nos Estudos do Cotidiano no intuito de estabelecer uma etnografia interpretativa. No trabalho o currículo é compreendido como construção cotidiana, visto que surge das ações e reflexões dos sujeitos envolvidos. Para a produção de dados optou-se pela rede de conversações, sendo a roda de conversa, o caderno de campo, a produção de imagens via celular os modos de apreensão das narrativas dos participantes. Os dados produzidos revelaram a recuperação de dimensões da racionalidade estético-expressiva e da comunidade de afetos, a partir da solidariedade e participação.

Palavras-chave: educação ambiental; cotidiano; roda de conversa; criação de vídeos.

Curricular and daily creation of videos of Environmental Education

Abstract. The present research arises from the knowledge of Environmental Education in a public school in the interior of the state of Rio de Janeiro - Brazil. The study aimed to investigate the creation of videos about the environmental impact produced by high school students. A research on the qualitative approach, through mosaics and quantitative, did not favor the understanding of the singularity of the productions. Methodologically, a research based on Everyday Life Studies does not intend to establish an interpretive ethnography. At work the curriculum is understood as the everyday business, since the actions and reflections of the children involved. For a production of data opted for the conversations network, being a wheel of conversation, the field notebook, a production of images via cellular the modes of recovery of the narratives of the participants. The data obtained revealed a recovery of part of the aesthetic-expressive rationality and the community of affections, based on solidarity and participation.

Keywords: Environmental education; everyday life; wheel of conversation; video creation.

1 Introdução

Este artigo foi escrito com base na dissertação intitulada “Educação Ambiental e os conhecimentos tecidos no cotidiano escolar”, que foi defendida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, do Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA).

A pesquisa mencionada foi desenvolvida na tentativa de favorecer o estudo e a discussão dos impactos da degradação ambiental, uma vez que devastação do meio ambiente aumentou nas últimas décadas e o desenvolvimento de atividades relacionadas à Educação Ambiental é comum na maioria das escolas brasileiras (Guimarães, 2011).

Segundo Santos (2013a), o modo de produção capitalista tem excedido a capacidade de reposição dos recursos do planeta e acentuado os acidentes climáticos ao redor do globo. Nesse contexto, Santos e Chauí (2013, p. 89) evidenciaram a estreita relação entre o modo de produção capitalista e a crise civilizatória, pois o atendimento às prioridades das nações do Norte global retira do restante da humanidade o acesso ao direito à saúde, direito à moradia, direito à natureza, direito ambiental, etc.
Portanto, para atender à obrigatoriedade do desenvolvimento da temática ambiental em todos os níveis de ensino, conforme estabelecido pela lei 9795/99 (Brasil, 1999) foi realizado um estudo qualitativo, que buscou ampliar a compreensão acerca da tessitura de conhecimentos de Educação Ambiental no cotidiano de uma escola pública do interior do estado do Rio de Janeiro.
Dessa forma, na intenção de compreender as produções dos estudantes da escola pública investigada utilizamos as noções que emergem da discussão de Santos (2013b), fundada na Racionalidade Estético-expressiva da Arte e da Literatura e nas dimensões que a compõem: Artefactualidade Discursiva, Autoria e Prazer.

1.1 Objetivos

A pesquisa supramencionada foi desenvolvida no intuito de investigar a construção de conhecimentos de Educação Ambiental no cotidiano do Colégio Estadual Rio de Janeiro. E, especificamente narrar o processo de fabricação curricular de vídeos de Educação Ambiental.
É possível que este estudo possa se tornar relevante ao favorecer a discussão da temática ambiental no colégio pesquisado e dar visibilidade às ações curriculares, sobretudo ao material didático produzido pelos estudantes.

2 Percurso Teórico-Metodológico

2.1 Área e Sujeitos da Pesquisa

Este estudo foi realizado com 90 estudantes do 3º ano do Ensino Médio, matriculados no Colégio Estadual Rio de Janeiro. O colégio pesquisado situa-se no bairro Sessenta, em Volta Redonda, município da região Sul Fluminense, no interior do Estado do Rio de Janeiro - BR (Ceperj, 2017).
Para manter a identificação dos participantes em sigilo, as narrativas foram identificadas apenas com as letras iniciais de seus nomes.
Como a pesquisa foi desenvolvida com estudantes e envolveu a captação de imagens, foram recolhidas as assinaturas dos participantes e de seus responsáveis (no caso dos menores de 18 anos), no Termo de Consentimento e no Termo de Uso de Imagem. Finalmente, informamos que este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa, com o CAAE, nº 66189717.1.0000.523.

2.2 Abordagem da Pesquisa e Instrumentos Utilizados

Esta pesquisa de cunho qualitativo fundamenta-se nos Estudos do Cotidiano (Oliveira, & Sgarbi, 2008) e na noção de conhecimentos em redes (Oliveira, 2012a). A abordagem qualitativa foi adotada devido à tentativa de visibilizar as práticas consideradas menores pela racionalidade moderna. Sendo assim, acreditamos que a escolha de uma metodologia diferente, possivelmente não favorecia a compreensão da singularidade das criações cotidianas dos estudantes.

De acordo com Pais (2015), o cotidiano é uma área de estudo que valoriza a lógica da descoberta onde a realidade social se insinua e incidia, por meio de uma percepção descontínua. Segundo o autor o cotidiano pode ser compreendido como:

> Significante flutuante do real-social, outorgando primazia à experiência subjetiva como matéria do conhecimento sociológico, desvendando o mundo de significações que as pessoas experimentam e compartilham, buscando mediações entre o particular e no global, o individual e o coletivo, o subjetivo e o objetivo (Pais, 2015, p. 38).

Além disso, neste estudo, o currículo é entendido como uma construção cotidiana dos sujeitos da escola (Oliveira, 2012a), um currículo possível, criado a partir da proposta oficial da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Neste trabalho, a rede de conversações emerge da aproximação à etnografia interpretativa (Geertz, 1989, p. 4), visto que, intencionamos "estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, assim por diante". Dessa forma, a rede de conversações, nesse estudo, é entendida como a arte de conversar e oportunidade para o reconhecimento da narrativa dos sujeitos envolvidos (Carvalho, 2009 e Certeau, 2014). Nessa ótica, a rede de conversações "envolve discursos, textos, narrativas, imagens, sons, encontros, silêncios e silenciamentos, visto que, numa rede de conversações, insere-se tanto a luta pelo discurso, o silêncio repressivo, como a passagem do diálogo para a multiplicidade e a heterologicidade" (Carvalho, 2017, p. 65).

Assim, o caderno de campo foi o instrumento usado na pesquisa e permitiu a anotação detalhada das narrativas contidas nas rodas de conversa. Entretanto, os textos lidos durante as aulas, as imagens e vídeos produzidos durante as ações educativas e os diálogos estabelecidos em sala de aula, também emergiram na pesquisa em forma de dados produzidos individual e coletivamente: "(...) a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa, que combina em si duas dimensões: a poética da participação e sociabilidade, articulando vozes, assuntos, em participação criativa de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada" (Carvalho, 2017, p. 65). Desse modo, salientamos que os dados da pesquisa foram produzidos e registrados durantes as aulas de Biologia, que ocorreram no formato de rodas de conversas (Reis, & Flores, 2017).

Outro fato que merece ser destacado é o entendimento acerca da concepção de narrativas enredadas às experiências dos praticantes, pois "o narrador retira da experiência o que ele conta" (Benjamin, 1994, p. 201).

De acordo com Benjamin (1994) a experiência é concebida em oposição ao conceito de vivência, pois o autor considera a experiência que se acumula. Dessa forma, neste trabalho a experiência é entendida pelo intercâmbio de ideias entre Benjamin (1994) e de Bondía (2002), pois, compreendemos que a experiência é "o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (Bondía, 2002, p. 21).

2.3 Articulação da Racionalidade Estético-Expressiva e o Princípio da Comunidade

De acordo com Santos (2013b), o projeto de modernidade fundamenta-se sobre os pilares da regulação, constituído por três princípios: Estado, Comunidade e Mercado. E, o pilar da emancipação, composto por três racionalidades, a Estético-expressiva da Arte e da Literatura, a Moral-prática da ética e do direito e a Cognitiva-instrumental da ciência.

Para o autor, o mercado prevaleceu no pilar da regulação e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia sobressaiu às demais racionalidades, potencializando os problemas socioambientais, como a degradação ambiental, a miséria e a concentração de renda.

Nesse sentido, ele sugere que o enfrentamento das questões mencionadas deve considerar o entrelaçamento entre a racionalidade Estético-expressiva da Arte e da Literatura (artefactualidade discursiva, autoria, prazer) e o princípio da comunidade (solidariedade e participação), pois estas são as dimensões menos colonizadas pela racionalidade moderna (Santos, 2011).

Em relação à artefatualidade discursiva, Oliveira (2012b, p. 7) salienta que uma de suas características é a "dimensão artística da produção dos discursos, ou seja, o fato de eles serem permeados pelos sentidos (*aisthesis*) e não apenas pela cognição". Por isso, a consideração dessa dimensão possibilitaria a ruptura com a racionalidade indolente e a visão de que a única forma de construção de conhecimento seria via conhecimento científico.

Acerca da autoria, Santos (2011) explica que essa dimensão engloba a iniciativa, autonomia, criatividade, autenticidade e originalidade. Para Oliveira (2012b, p. 7), a autoria devolve "aos sujeitos a responsabilidade sobre suas vidas e destinos, a autoria do mundo social que, se é quem os tece, é também tecido por eles".

Sobre a noção de prazer, a autora salienta que o seu aspecto lúdico legitima a "*prazerosidade*" colonizado pela racionalidade indolente, uma vez que a modernidade silenciou o prazer em "nossos fazeres cotidianos" (Oliveira, 2012b, p. 7).

Assim, para o enfrentamento do pensamento abissal e da monocultura imposta pela razão indolente, Santos (2010) sugere o exercício do da ecologia dos saberes, que "se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento", portanto, tem por premissa a inesgotável diversidade de saberes do mundo (Santos, 2007, p. 85). Nessa ótica, Oliveira (2012a, p. 32) propõe a adoção da ecologia de saberes "como uma contra epistemologia que busca ir além da mera crítica".

2.4 Definindo trajetórias e percorrendo novos caminhos...

Inicialmente, fizemos um levantamento dos impactos ambientais que mais interferiam no cotidiano dos estudantes da escola investigada e discutimos a elaboração de uma atividade avaliativa da disciplina de Biologia, denominada "Produção coletiva de vídeo sobre impacto ambiental".

Assim, esta ação foi iniciada e os estudantes ficaram interessados, sobretudo, porque o uso das tecnologias interessava a eles, já que a maioria tem acesso às ferramentas das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC). Segundo Coutinho (2013, p. 43), as NTICs se expressam por meio "da linguagem oral, escrita e digital", sendo esta última a que mais nos interessa, por permitir que o fomento da informação, comunicação, interação e aprendizado se processem de modo mais inteligível.

Durante as rodas de conversa decidimos coletivamente que os vídeos seriam produzidos em grupo, sendo assim, foi concedido um tempo para que os estudantes se organizassem, pois os vislumbramos "como autores dos currículos, permanentemente construídos como 'obra de arte' intencionada, emocionada e prazerosa" (Oliveira, 2012, p. 48).

Posteriormente, cada equipe pode escolher o impacto que gostaria de abordar. Desse modo, criaram-se os grupos, conforme podemos verificar na tabela 1.

Tabela 1: Equipes criadas para a atividade de produção de vídeos.

GRUPOS	IMPACTOS AMBIENTAIS
01	Efeito estufa e agravamento do aquecimento global.
02	Poluição no ribeirão Brandão.
03	Queimadas e perda de biodiversidade.
04	Desmatamento, erosão e assoreamento de mananciais.
05	Ciclos Biogeoquímicos (N, C, O).
06	Buraco na camada de ozônio.
07	Chuva ácida.

Autoria: Eduardo (2018).

Posteriormente, discutimos os critérios que deveriam ser abordados na criação dos vídeos. Diante do interesse dos estudantes, na aula posterior propusemos a atividade de criação de roteiro para o vídeo. O roteiro deveria conter ideias que seriam desenvolvidas, portanto, a rede de conversações (Carvalho, 2009) estabelecidas pelos praticantes favoreceu a criação coletiva do roteiro.

Na aula seguinte, a turma realizou a apresentação do roteiro por equipe e a discussão das propostas foi incentivada. Foi um momento muito enriquecedor de troca de ideias e de produção de um roteiro original e coletivamente tecido.

Chegar a um roteiro único, criado de forma participativa, diante de tantas possibilidades e diversidade de ideias demandou comprometimento. No entanto, as rodas de conversa foram relevantes para o sucesso da atividade, pois favoreceu a discussão das ideias, a reflexão sobre os conteúdos, auxiliando a construção dos conhecimentos em rede.

3 Resultados e Discussão

3.1 A Fabricação Curricular de Vídeos de Educação Ambiental no Cotidiano Escolar

Partindo dos pressupostos teóricos apresentados, buscamos a compreensão das narrativas registradas no decorrer das atividades realizadas em nossos encontros, que ocorreram no formato de rodas de conversas. Esse movimento revelou a influência da racionalidade moderna no cotidiano escolar, evidenciada na compartimentalização do conhecimento, na valorização da memorização de conteúdos e na identificação de uma percepção ambiental conservadora, entre os participantes.

Entre os estudantes, também foi identificada a preocupação com a poluição atmosférica e o despejo de esgoto e lixo no ribeirão próximo ao colégio. Os dados produzidos possibilitaram a reflexão sobre as vertentes de Educação Ambiental e a importância das dimensões social, política e histórica na discussão dos fatores que agravam a degradação ambiental, propiciando a produção de vídeos sobre os impactos ambientais.

Além disso, as discussões sobre o meio ambiente e o estudo dos impactos ambientais no entorno do colégio despertaram nos estudantes o interesse pela produção de vídeos. Desse modo, os estudantes pesquisados mencionaram que o material audiovisual é atrativo e pode facilitar o aprendizado por envolver sons, imagens e conteúdo.

Sendo assim, a fabricação incentivou a noção de autoria, pois os estudantes foram a campo, produziram dados e realizaram entrevistas com professores, alunos e moradores do entorno escolar. Acerca disso, Oliveira (2012a, p. 47) menciona que “a noção de autoria assegura a dimensão ativa do sujeito na produção de conhecimentos e práticas sociais”.

Desse modo, por meio da recuperação do sujeito-autor é possível resgatar o vínculo entre aquele que produz e sua obra, perspectiva que abarca a noção de artefactualidade discursiva, conceito explicitado anteriormente.

A decisão pela produção coletiva merece destaque, pois com a orientação da professora pesquisadora, os estudantes se organizaram em sete equipes e selecionaram uma temática socioambiental, com base na orientação do Currículo Mínimo de Biologia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ, 2012).

Apesar disso, a produção se aproximou da noção de currículo praticado, na qual "professores e alunos se expressam e criam sentidos próprios para acontecimentos, conhecimentos, convicções presentes nos diferentes cotidianos escolares" (Oliveira, 2013, p. 87).

O entendimento do currículo como construção cotidiana possibilita a ressignificação de conteúdos e a consideração da multiplicidade de valores e crenças expressos pelos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, os professores "criam currículos, modificando normas e textos de políticas educacionais [...], usando aquilo que sabem/sentem/desejam em diálogo com aquilo que lhes é supostamente imposto".

Para evidenciar a consideração da racionalidade estético-expressiva, abaixo apresentamos algumas narrativas que revelaram a noção de autoria e a recuperação do prazer na criação de vídeos:

> Estudante E.: *Os vídeos foram uma maneira divertida de aprender.* Eu pude aprender mais sobre os temas ao assistir os vídeos dos outros colegas e também ao associar as pesquisas e o conhecimento adquirido nas aulas.
>
> Estudante I.: *Gosto de atividades novas* e gostei da ideia de fazer o vídeo. Essa atividade possibilita que a gente aprenda de perto a matéria das aulas.
>
> Estudante M.D.: O bom é que o trabalho exige pesquisa e com isso acabamos aprendendo mais. *Trabalhos como esse devem ser passados mais vezes, porque têm vários benefícios* como atividade em equipe, desenvolvimento de pesquisa, etc. (Grifos nossos).

Essas narrativas evidenciaram que a atividade favoreceu a aprendizagem, sobretudo, pelo trabalho coletivo, por requerer a pesquisa e incentivar a discussão dos impactos ambientais. Assim, a recuperação da autoria foi observada no modo como os estudantes buscaram informações, ressignificaram os conteúdos e realizaram uma produção singular (Certeau, 2014) e que proporcionou a recuperação do prazer, sobretudo, por se tratar de uma atividade diversificada.

Em relação aos critérios de avaliação, os discentes foram orientados sobre a produção de vídeos com até oito minutos e a escolha de lugares sem ruídos, para não prejudicar a captação de áudio.

O material produzido deveria ser entregue em DVD, em até três semanas. Além disso, a criatividade, a qualidade, a coerência, a conceituação, a contextualização e a participação efetiva, também seriam consideradas na avaliação.

Em seguida, foi proposta a atividade de elaboração de roteiros dos vídeos. Inicialmente, os roteiros foram desenvolvidos individualmente. Eles continham ideias, informações sobre o impacto ambiental e recursos necessários para a produção dos vídeos. Posteriormente, as ideias foram discutidas em sala e os estudantes elegeram as que mais atendiam aos interesses da equipe.

Dando prosseguimento, explicitaremos o percurso dos estudantes do grupo "Poluição no ribeirão". Os discentes procuraram a associação do bairro para buscar informações e contextualizaram a realidade e os conhecimentos construídos na escola, rompendo com a lógica tradicional.

Assim, os estudantes tentaram entender como esse impacto ambiental interfere em nosso cotidiano, a partir da ressignificação dos conteúdos. Eles foram a campo, conversaram com moradores, professores e comerciantes.

Nas transcrições abaixo apresentamos narrativas que revelam os conhecimentos tecidos nas redes de conversações (Oliveira, 2012a):

> Estudante Ma.: Ao abordar a poluição no ribeirão pesquisamos a erosão e o desmatamento. Além de *conversar com o pessoal da Associação de Moradores e entrevistar professores e funcionários do colégio,* também procuramos na internet.
>
> Estudante J.G.: Para realizar essa atividade *minha equipe teve que aprender sobre assoreamento* que sinceramente, a gente desconhecia. Foi preciso *aprofundar conhecimentos para formular questões da entrevista e superar a timidez.* (Grifos nossos).

Outro aspecto que nos chamou a atenção na pesquisa, emergiu na parte técnica da construção dos vídeos e o modo como os estudantes foram superando as dificuldades encontradas:

> Estudante P.H.: Eu não sabia editar, mas pedi ajuda ao meu primo. Parece que é fácil, *mas é dificílimo e demora muito tempo*, principalmente, *para por legenda e acertar a velocidade certa entre fala e texto.* (Grifos nossos).

Ao pensar nos praticantes do colégio e na tessitura dos conhecimentos de Educação Ambiental, recordamos o modo *certeauniano*, visto que para fabricar os vídeos, os estudantes criaram diferentes maneiras para superar as adversidades, sobretudo, com o surgimento da constituição da comunidade de afetos (Carvalho, 2009). A comunidade de afetos foi evidenciada, a partir da observação da solidariedade e da participação entre os envolvidos.

Sendo assim, para produzirem os vídeos, os discentes burlaram a falta de internet banda larga na escola, a carência de um Laboratório de Informática com mais computadores e sem os softwares necessários.

Desse modo, para tornar a fabricação possível, os estudantes adotaram o uso de táticas e variados modos de fazer (Certeau, 2014), como a troca de informações, indicação de softwares, auxílio na edição, o empréstimo de equipamentos e internet móvel.

Posteriormente, eles finalizaram e apresentaram suas produções, movimento que incentivou a participação e o protagonismo estudantil, ampliando a discussão sobre os impactos ambientais. Convém informar, que como eles apresentaram dificuldade para entregar as produções em DVD, por não saberem gravar arquivos de vídeos nessa mídia, a entrega das produções foi feita em *pen drive*.

Os vídeos produzidos foram disponibilizados no YouTube, no vídeoblogue “Educação e Cotidiano”, produto educacional elaborado durante a pesquisa mencionada nas páginas introdutórias deste artigo. Esse canal de vídeos foi desenvolvido para dar visibilidade às criações cotidianas e ampliar a discussão da temática ambiental no colégio.

4 Considerações Finais

Neste artigo apresentamos a investigação da construção de conhecimentos de Educação Ambiental em uma escola pública do município de Volta Redonda/RJ. Este trabalho, especificamente narrou a produção de vídeos sobre impactos ambientais fabricados por estudantes do 3º ano do Ensino Médio.

Neste estudo, fundamentado nos Estudos do Cotidiano foi adotada a metodologia qualitativa, pois a aplicação de outros métodos, possivelmente não seria suficiente para revelar a singularidade das produções. Os dados produzidos evidenciaram a construção curricular e cotidiana na escola, ao revelar a contextualização com a realidade local e o processo de ressignificação dos conteúdos.

Outro aspecto que merece ser destacado foi a tessitura coletiva de conhecimentos de Educação Ambiental, que surgiram a partir de redes de conversações estabelecidas pela comunidade de afetos. Sendo assim, este estudo evidenciou que a solidariedade, a participação e o compartilhamento possibilitaram as trocas de experiências e a superação das limitações técnicas, tecnológicas e conceituais.

Finalmente, deve ser ressaltado que a recuperação da autoria, do prazer e a artefactualidade discursiva, dimensões da racionalidade Estético-expressiva da Arte e da Literatura favoreceu a aprendizagem dos estudantes e a discussão da temática ambiental na escola.

Referências

Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política:* Obras escolhidas. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

Bondía, L. J. (2002) Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 1(19), 20-28.

Brasil. (1999). *Política Nacional de Educação Ambiental*, Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999. Disponível emhttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm Acesso em 05 jun. 2017.

Carvalho, J. M. (2017). *A formação de professores como rede de conversações: por um devir-docência. In* Oliveira, I. B. & Reis, G. *Pesquisas com formação de professorxs: rodas de conversa e narrativas de experiências*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 63-82.

Carvalho, J. M. (2009). *O cotidiano escolar como comunidade de afetos.* Petrópolis: Editora DP&A; Brasília, DF: CNPq.

Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro - Ceperj. (2017). *Divisão regional, mesorregiões, microrregiões geográficas e municípios***.** Disponível emhttp://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info_territorios/divis_regional.html.Acesso em 08 Dez. 2017.

Certeau, M. (2014). *A Invenção do cotidiano***.** v. 1. Artes de fazer. Tradução Ephaim Ferreira Alves. 13. ed. Petrópolis: Vozes.

Coutinho, R. E. T. (2013). *Ciberespaço como ferramenta de pesquisa e ensino para a educação ambiental.* Dissertação (Mestrado Profissional). Centro Universitário de Volta Redonda. Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente. Volta Redonda, RJ: UniFOA.

Eduardo, J. R. F. M. (2018). Educação Ambiental e conhecimentos tecidos no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado Profissional). Centro Universitário de Volta Redonda. Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente. Volta Redonda, RJ: UniFOA.

Geertz. C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Guimarães, M. (2011). Armadilha paradigmática na educação ambiental. *In*: Loureiro, C. F. B.,

Layrargues, P.P. & Castro, R. S. (Orgs.). *Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental.* São Paulo: Cortez, 15-29.

Oliveira, I. B. (2012a). *O currículo como construção cotidiana.* Petrópolis, RJ: DP *et* Alii, Rio de Janeiro: Faperj.

Oliveira, I. B. (2012b). Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados. *Revista e-Curriculum*, 8(2). Disponível em http://revistas.pucsp.br/index. php/ curriculum/article/view/10984. Acesso em 10 out. 2017.

Oliveira, I. B. (2013). Currículo e processos de aprendizagem-ensino: políticas-práticas educacionais cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, São Paulo, 13(3), 375-391. Disponível emhttp://www.curriculosem fronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf. Acesso em 05 fev. 2018.

Oliveira, I. B., & Sgarbi, P. (2008). *Estudos do cotidiano & Educação.* Belo Horizonte: Autêntica.

Pais, J. M. (2015). Deambulações cotidianas: a emergência de um método na observação dos sem-teto. *Revista Estudos de Sociologia.* 1 (21), Recife, 35-72.

Quadros, C. I. & Quadros Júnior, I. B. (2013). *Aspectos comunicacionais da educação nas mídias sociais digitais:* o caso do Youtube. Programa de Pós Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR.

Reis, G., & Flores, R. L. B. (2017). Sobre a hegemonia e conhecimento: uma proposta de diálogo em busca de desinvisibilizações de práticas curriculares cotidianas. *In*: Oliveira, I. B. & Reis, G. *Pesquisas com formação de professores e rodas de conversa e narrativas de experiências*. 1 ed. *Petrópolis, RJ:* Petrópolis: DP et Alii, 17-44.

Santos, B. S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.* tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo.

Santos, B. S. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: Santos, B. S. & Menezes, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul***.** São Paulo: Cortez, 31-83.

Santos, B.S. (2011). *A crítica da razão indolente:* contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez.

Santos, B.S. (2013a). *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.* São Paulo: Cortez.

Santos, B. S. (2013b). *Pela mão de Alice:* o social e o político na pós-modernidade. 13. ed. São Paulo: Cortez.

Santos, B. S. & Chauí, M. (2013). *Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez.

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Seeduc-RJ. (2012). Biologia - 3º ano do Ensino Médio. *In*: *Currículo Mínimo de Ciências e Biologia,* Rio de Janeiro. 13.

Estudo de Caso para Investigação, Avaliação e Redimensionamento da Própria Prática Pedagógica com Tecnologias Digitais

Márcia Regina Kaminski[1] e Clodis Boscarioli[1,2]

[1] Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel/PR/BR (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – PPGECEM).

[2] Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel/PR/BR (Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn).
marciarkjf@gmail.com[1]; boscarioli@gmail.com[1, 2]

Resumo. Considerando a importância das experiências cotidianas dos docentes para as pesquisas em Educação, a investigação da própria prática por professores pesquisadores, pode oferecer contribuições significativas na medida em que integra os conhecimentos práticos com os teórico-metodológicos. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo relatar como a pesquisa qualitativa, por meio de um Estudo de Caso descritivo e interpretativo, foi desenvolvida para investigar a prática pedagógica de uma professora pesquisadora, baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), contribuindo para aprimorar o trabalho desenvolvido com estudantes do Ensino Fundamental I, em uma escola pública pertencente ao município de Cascavel/PR no Brasil. Os resultados, além de oportunizar a visibilidade às práticas pedagógicas desenvolvidas com TDIC, que podem ser consideradas de referência à replicabilidade em realidades compatíveis, revelaram a importância da investigação da própria prática para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Estudo de Caso; Investigação da Própria Prática; Práticas Pedagógicas; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Case Study for Research, Evaluation and Restructuring of the Own Pedagogical Practice with Digital Technologies

Abstract. Considering the importance of daily experiences of teachers for research in education, the research of the own practice by research professors can offer significant contributions insofar as it integrates practical knowledge with theoretical and methodological. In this sense, this paper aims to report how the qualitative research, through a descriptive and interpretative Case Study, was developed to investigate the pedagogical practice of a researcher teacher based on the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT), contributing to improve the work developed with Elementary School students, in a public school belonging to the municipality of Cascavel/PR in Brazil. The results, in addition to providing visibility to the pedagogical practices developed with TDIC, which can be considered as a reference for replicability, have revealed the importance of researching the own practice to improve teaching and learning processes.

Keywords: Case study; Research of the own practice; Pedagogical practices; Digital Information and Communication Technologies.

1 Introdução

Dada a complexidade das questões sobre as quais se debruçam as pesquisas educacionais, sejam elas do campo político, social, de formação docente, ou relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, requerem um olhar muito mais qualitativo do que quantitativo, pois consideram além dos dados, questões particulares que afetam a relação entre sujeito e objeto. Além disso, a compreensão da realidade escolar em seu cotidiano, é fundamental para que as pesquisas em Educação sejam eficientes no sentido de apresentar a realidade escolar e indicar possibilidades para a solução de problemas. Nesse sentido, a figura do professor como pesquisador torna-se importante, uma vez que enquanto professor, tem à sua disposição o conhecimento prático da realidade escolar,

que pode servir como suporte significativo para elaboração de questões de investigação relevantes e, enquanto pesquisador, possui o embasamento teórico metodológico para delinear pesquisas que possam fornecer respostas às perguntas levantadas considerando a realidade escolar, baseando-se em suas práticas.

A investigação da própria prática pedagógica pode servir como um importante instrumento para avaliar o trabalho do professor, os resultados das suas práticas pedagógicas e para indicar caminhos para melhorias que conduzam a um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Considerando esse fato, o presente artigo demonstra como o Estudo de Caso descritivo e interpretativo, foi utilizado em uma pesquisa qualitativa, para investigação da própria prática, por uma professora atuante no Laboratório de Informática Educacional, de uma escola pública da rede de Ensino do município de Cascavel/PR, no Brasil, onde ministra aulas para estudantes do Ensino Fundamental I (até o 5º ano), abordando os conteúdos pedagógicos curriculares, e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como parte do conhecimento científico e como artefatos culturais aos quais os alunos devem ter acesso no contexto da cibercultura.

Este documento segue assim organizado: Na Seção 2, uma discussão sobre a temática que suscitou a investigação é realizada; na Seção 3 é apresentado o percurso metodológico escolhido para a realização da pesquisa, e a Seção 4 destaca os principais resultados obtidos e perspectivas da pesquisa.

2 O Contexto da Pesquisa

A chamada Era Digital ou Cibercultura traz transformações em diversos setores da sociedade, como o econômico, o político e o social, que por consequência, afetam e modificam o cotidiano das pessoas em muitos aspectos relacionados às suas necessidades, como saúde, trabalho e, de forma inevitável, traz também impactos à educação, para a forma como os estudantes aprendem e encaram o ensino escolar, o que remete ao refletir e ao modificar do ato de ensinar.

Com os avanços tecnológicos constantes, torna-se ainda mais evidente a necessidade de a escola repensar suas metodologias com o objetivo de tornar o ensino mais significativo, desafiador e motivador aos estudantes. Motivador e significativo não apenas no sentido de ser prazeroso, mas principalmente, no sentido de ajudá-los a compreender a importância do saber científico e sistematizado, a ponto de despertar-lhes o desejo pela busca do conhecimento e de sensibilizá-los quanto a importância do compromisso com seu próprio aprendizado.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), quando incorporadas ao ensino escolar com objetivos bem definidos, acompanhados de mudanças metodológicas compatíveis, oferecem possibilidades de abordagem dos conteúdos curriculares que propiciem aos estudantes compreender a relevância do conhecimento científico, tanto para o desenvolvimento da humanidade, quanto para o seu desenvolvimento como cidadão crítico, participativo e atuante na sociedade.

Entretanto, embora reconhecida a importância e as contribuições das TDIC para o aprendizado e para o desenvolvimento de aspectos que favorecem a formação cidadã crítica, muitos ainda são os desafios encontrados pelos professores quando se trata de promover um ensino voltado para tal.

A pesquisa do Centro de Inovação Para a Educação Brasileira (CIEB) (2016) mostrou que o trabalho pedagógico com as TDIC ainda é bastante limitado e que os docentes normalmente as utilizam apenas em atividades expositivas, sendo ainda poucos os que as empregam em propostas de trabalhos colaborativos, de compartilhamento e de processos criativos condizentes com o contexto da cibercultura. Normalmente, os recursos são explorados de forma não sistematizada indicando, segundo a pesquisa, falta de objetivos pedagógicos definidos com clareza, e a incoerência entre a

visão do uso das TDIC expressa nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições e as ações realizadas.

Reforçando a necessidade de mudanças metodológicas nas práticas pedagógicas com TDIC, a pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI) (2018) diagnosticou que, em média, apenas 31% dos professores da rede pública, e 53% da rede privada, utilizam as TDIC para o desenvolvimento de atividades colaborativas, e que apenas 2% dos professores da rede pública, e 4,5% da rede privada as utilizam para trabalhos de produção por parte dos estudantes.

Trabalhar pedagogicamente com TDIC no contexto da cibercultura vai além de ter equipamentos na escola e de utilizar um vídeo, uma apresentação de *slides* ou um jogo durante uma aula. Santos (2009) define a cibercultura como a realidade cultural contemporânea que é estruturada e mediada pelas Tecnologias Digitais em Rede, da qual todos fazem parte seja como autores, atores ou excluídos digitais, e que é consequência do grande fluxo de informações organizadas, disponibilizadas no ciberespaço, que estabelece novas formas de relações entre humanos e interfaces digitais, redimensionando as concepções de tempo, espaço, comunicação e aprendizado. Na visão dessa autora, mesmo as pessoas excluídas digitalmente não deixam de fazer parte do contexto cibercultural, inclusive por membros de sua rede de contatos nele incluídos. Nesse contexto, as TDIC são, segundo a autora, artefatos culturais que estão na base dos processos produtivos sejam de produção ou de conhecimento, de modo que os sujeitos se constituem produzindo por meio dessas tecnologias, em uma relação híbrida entre os sujeitos e as TDIC.

Nessa perspectiva, a Informática é compreendida como prática cultural e as TDIC como artefatos culturais para além de ferramentas ou recursos didáticos, de modo que sua utilização envolve explorar toda a potencialidade que oferecem em termos de interatividade, hipertextualidade, simulação, comunicação, autoria e criatividade, com objetivos pedagógicos claros e bem definidos, que visem à abordagem de um conteúdo curricular e/ou o desenvolvimento de aspectos que contribuem à formação integral dos estudantes, como habilidades sociais e emocionais.

É de extrema relevância então, para o desenvolvimento dos estudantes, que a escola propicie um ambiente e um ensino que, junto com o conhecimento científico, atue de forma a promover a construção da autonomia, da colaboração, do protagonismo e da criatividade, em que os aprendizes possam utilizar as tecnologias para esse desenvolvimento. Dessa maneira, propostas de utilização bem planejada das TDIC, em uma perspectiva na qual o discente passe a ser não apenas consumidor passivo da tecnologia, mas produtor de conhecimento por meio dela, têm se mostrado muito mais efetivas, pois, o aprendiz em tempos de cibercultura, tem o desejo de criar, de interagir e de produzir, uma vez que esse contexto cultural, já há algum tempo, permite que qualquer sujeito seja não apenas consumidor de informações e/ou conhecimento, mas também produtor por meio das TDIC. Logo, apenas consumir tecnologia utilizando *software* prontos, em que a forma de interação é limitada, não satisfaz as necessidades dos estudantes que são desejosos de mais interação e protagonismo.

Compreender como trabalhar com TDIC em uma perspectiva de produção, onde o estudante tem um papel ativo e o professor utiliza dessas tecnologias como parte de seu trabalho com o conhecimento científico, pode possibilitar um novo olhar sobre o papel da escola, do professor, e dos estudantes, pela observação do quanto estes tem melhorado o seu aprendizado. Neste sentido, é importante conhecer experiências de utilização das TDIC voltadas para esses objetivos, a fim de compreender os desafios, traçar estratégias e buscar soluções para os desafios estruturais e pedagógicos que envolvem essa proposta.

> Para que os gestores escolares e docentes adquiram capacidade crítica para implantar tecnologias educacionais, no ambiente escolar, e acadêmico, é essencial conhecer as formas e as propostas dos recursos tecnológicos a serem utilizados em sala de aula. (Ribeiro, 2016, p. 70).

Por esta razão, o Estudo de Caso realizado por Kaminski (2018), do qual este artigo é derivado, teve por finalidade apresentar possibilidades de uso de TDIC nessa perspectiva, examinando o trabalho desenvolvido com crianças do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Aloys João Mann, pertencente à rede Municipal de Ensino de Cascavel/PR, que tem demonstrado preocupação em inserir as TDIC no cotidiano escolar, por meio de atividades com Informática Educacional, desde o ano de 1993, passando por diversas modificações estruturais e pedagógicas, porém, sempre com o foco de aprimorar as atividades de ensino, buscando abordar os conteúdos curriculares por meio dos recursos tecnológicos.

Embora todas as escolas dessa rede desenvolvam práticas de Informática Educacional, a Escola Aloys João Mann, alvo da pesquisa, tem sido reconhecida e recebido destaque por incluir nas suas atividades de ensino, vários projetos que utilizam as TDIC como parte dos processos de ensino e aprendizagem, para promover um ensino mais dinâmico e significativo para os estudantes. Trata-se de uma escola de porte médio que atende uma comunidade considerada de classe média baixa, em período matutino e vespertino, composta atualmente por 308 alunos divididos entre 83 na Educação Infantil e 225 no Ensino Fundamental I. A Educação Infantil está organizada em quatro turmas, sendo duas no período matutino, e duas no vespertino. O Ensino Fundamental I está organizado em cinco turmas no período matutino e cinco no vespertino, sendo uma turma de cada ano (1º ao 5º), por período.

Com uma trajetória importante em relação à utilização das TDIC, a escola faz uso delas em suas práticas pedagógicas desde 2004, quando recebeu da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o Projeto de Informática, em regime de contraturno, em um pequeno laboratório com apenas 3 equipamentos. Desde então, até os dias de hoje, experenciou diversas formas de trabalho com os conteúdos curriculares vinculados ao uso das tecnologias, inovando e indo além do solicitado pela SEMED, apesar das limitações estruturais conforme mostrou o estudo.

Durante a experiência profissional da autora, professora e pesquisadora licenciada em Matemática, como Instrutora de Informática Educacional nessa escola desde 2004, foi possível observar a importância da utilização das TDIC para os processos de ensino e aprendizagem e acompanhar as mudanças metodológicas ocorridas desde o início da trajetória da Informática Educacional nessa rede, quando limitações estruturais e de formação faziam com que o trabalho se limitasse às atividades de baixa interatividade, sendo basicamente uma transposição das propostas nos livros didáticos para os computadores, com quase nenhuma perspectiva de produção por parte do aprendiz, até os dias de hoje, quando observa-se mudanças consideráveis na forma como o trabalho com Informática Educacional é desenvolvido nessa rede de Ensino e nessa escola.

A trajetória acadêmica dessa professora pesquisadora, preocupada com a constante atualização e aprofundamento do conhecimento, motivou a busca pelo aprimoramento profissional e acadêmico, no sentido de buscar compreender e identificar formas de melhor empregar as TDIC em sala de aula, a fim de que se possa extrair desses recursos todo o potencial à formação da cidadania crítica dos estudantes, e propiciar-lhes uma educação pública de excelência, que reconheça as TDIC como parte do conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade, ao qual devem ter acesso tanto para obter, como para produzir conhecimento científico no contexto da cibercultura. Assim, a professora buscou alternativas de ensino permeadas pelas TDIC que promovam o protagonismo, o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos estudantes, o que levou ao desenvolvimento de projetos diferenciados nessa escola que foram alvo de pesquisa. Dentre as atividades desenvolvidas estão três projetos analisados que serão aqui abordados:

i) o uso de Jogos Digitas para o ensino;

ii) o Desenvolvimento do Pensamento Computacional (PC) aliado ao conteúdo pedagógico curricular;

iii) a utilização do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) *Moodle* como incentivo aos hábitos de estudo extraclasse.

O interesse no estudo e na implementação desses três projetos se dá em função de serem recursos que, de acordo com a literatura pesquisada, oferecem a possibilidade de desenvolver aspectos científicos, cognitivos, sociais e emocionais visando à formação cidadã, sendo então relevante analisar como a escola os têm utilizado em suas práticas e que contribuições têm sido observadas.
A escolha dessa escola como unidade de análise para esse estudo de caso, justifica-se então, pelas suas práticas diferenciadas no município, e por ser a única da rede a utilizar a Plataforma *Moodle* em atividades extraclasse. Reconhecida por adotar diferentes práticas de Informática na Educação, o pressuposto foi que a escola pode ser um importante referencial na utilização das TDIC, especialmente no Ensino Fundamental I, seja para a replicação de suas práticas, seja para compreensão de caminhos adotados nos projetos implementados, ou pelo desejo da instrutora, professora e pesquisadora de analisar como vem desenvolvendo sua prática profissional e avaliar os resultados de seu trabalho, buscando formas de aprimorá-lo a partir do conhecimento teórico adquirido.
Sobre a importância da investigação da própria prática, Ponte (2004, p. 62) destaca que: "antes de mais nada, ela contribui para o esclarecimento e resolução dos problemas; além disso, proporciona desenvolvimento profissional e ajuda a melhorar as organizações em que eles se inserem".

> Podemos apontar quatro grandes razões para que os professores façam pesquisa sobre a sua própria prática: (i) para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; (ii) como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; (iii) para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e (iv) como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos. (Ponte, 2002, p. 3).

A pesquisa desenvolveu-se então em torno do seguinte problema de investigação: como a Escola Aloys João Mann tem desenvolvido suas práticas de Informática na Educação no sentido de socializar o conhecimento científico e promover processos de ensino e aprendizagem ativos, e o seu principal benefício, é conhecer possibilidades de uso das TDIC, na educação na prática, suas contribuições aos processos de ensino e aprendizagem, e entender as dificuldades envolvidas, buscando exemplos de como superá-las, incentivando e aprimorando práticas pedagógicas diferenciadas para o incremento da qualidade da educação.
A próxima seção descreve o percurso metodológico adotado para a investigação da própria prática.

3 Metodologia

Em relação aos objetivos, a investigação realizada enquadra-se em uma pesquisa exploratória, e o estudo também apresenta características de uma pesquisa descritiva. Ainda, em harmonia com os objetivos, foi utilizada a abordagem qualitativa de natureza interpretativa. O estudo apresenta, em algumas etapas, dados que foram analisados estatisticamente, porém, esses serviram como fonte de apoio à compreensão dos fatos de modo qualitativo.
As pesquisas bibliográfica e documental, seguindo os pressupostos definidos por Gil (2002), serviram para a compreensão de como práticas pedagógicas diferenciadas, permeadas pelas tecnologias, podem contribuir com os processos de ensino e aprendizagem, para averiguar possibilidades de trabalho pedagógico por meio delas, e para conhecer a trajetória da Informática Educacional no município de Cascavel/PR, ao qual a escola alvo da investigação pertence.
O Estudo de Caso Descritivo Holístico e Interpretativo pode ser realizado não apenas com um indivíduo, mas também com grupos que apresentem características específicas, às quais se deseja

analisar profundamente, e foi adotado como procedimento para a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas com TDIC na escola. Segundo Moreira (2011, p. 87), o estudo de caso "pode ser definido como uma descrição intensa, holística e uma análise profunda de uma entidade singular, um fenômeno ou unidade social [...], o produto final é uma descrição rica e densa do objeto de estudo". De acordo com o autor, o estudo de caso descritivo tem como principal finalidade descrever detalhadamente o objeto de estudo. O estudo de caso interpretativo, além de descrever de forma densa os fenômenos, também busca interpretá-los. "Em educação, a maioria dos estudos de caso é uma combinação de descrição e avaliação ou de descrição e interpretação." (Moreira, 2011, p. 88).
Considerando que o objetivo do estudo foi analisar profundamente as práticas de informática na educação de uma realidade escolar específica e interpretar os dados obtidos na pesquisa à luz do referencial teórico, ele pode ser considerado um estudo de caso descritivo e interpretativo. A produção de dados durante o estudo de caso se valeu de diferentes instrumentos para que se garantisse a qualidade do estudo. A Figura 1, ilustra e resume os objetivos da pesquisa e o percurso metodológico adotado.

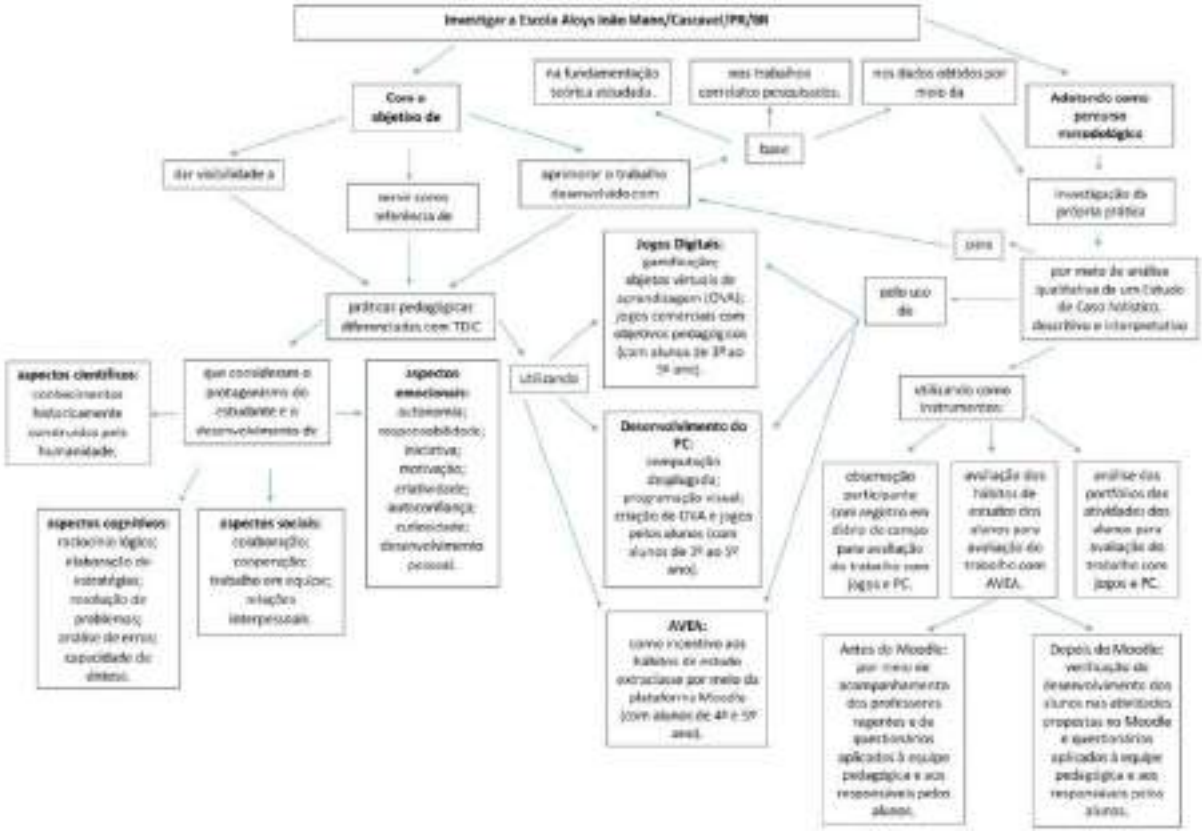


Fig. 1. *Resumo da pesquisa em relação aos objetivos e percurso metodológico*

Para o estudo de caso, os passos do protocolo para estudo de caso estabelecidos por Yin (2015) foram seguidos, conforme descritos no Quadro 1, e como já destacado, foram utilizados diferentes instrumentos para análise de cada um dos projetos em estudo. Todos os questionários utilizados foram compostos por perguntas abertas e fechadas, e foram entregues pessoalmente aos sujeitos da investigação, que foram informados sobre a natureza do projeto de pesquisa, destacando a relevância da sua colaboração. Os questionários foram aplicados como piloto em 2017, como forma de verificar possíveis problemas de compreensão, e uma nova pesquisa foi realizada em 2018.

Quadro 1. Protocolo para Estudo de Caso

PROTOCOLO PARA ESTUDO DE CASO: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL ALOYS JOÃO MANN - CASCAVEL/PR	
Abordagem	Qualitativa
Enfoque	Descritivo Holístico/Interpretativo
Definição da unidade de análise	Escola Municipal Aloys João Mann/Cascavel/PR
Questão principal da pesquisa	Como a Escola Municipal Aloys João Mann tem desenvolvido suas práticas de Informática na Educação no sentido de socializar o conhecimento científico e promover processos de ensino e aprendizagem ativos?
Objetivo principal	Investigar possibilidades de trabalho pedagógico com as TDIC e suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem, a partir das experiências das práticas de Informática na Educação da escola Aloys João Mann/Cascavel/PR.
Objetivos específicos	Levantar e analisar a produção bibliográfica sobre o uso das TDIC na educação, em especial sobre o uso dos Jogos Digitas, o Desenvolvimento do PC e da a utilização da Plataforma *Moodle*. Conhecer a trajetória de implementação de cada um dos projetos da escola, e como esses recursos são utilizados nas práticas de informática na educação, visando a replicabilidade dos projetos em outras realidades compatíveis. Investigar a finalidade e os impactos da utilização de TDIC para os processos de ensino e aprendizagem da comunidade escolar em questão. Propor melhorias e novas possibilidades de uso pedagógico de diferentes recursos tecnológicos à luz do referencial teórico consultado, avaliando e redimensionando os aspectos necessários.
Temas de sustentação teórica	• Uso de Jogos Digitais para o Ensino • Desenvolvimento do PC • AVEA como apoio ao ensino presencial
Coletas de evidências	
Jogos Digitais	**Instrumentos:** Observação participante das aulas com registro em diário de notas. **Período de realização**: um mês e meio (6 aulas)==> Abril / Mai 2018. **Turmas observadas**: 3º, 4º, 5º anos. **Local de coleta de evidências:** Laboratório de Informática da Escola.
Desenvolvimento do PC	**Instrumentos:** Observação participante das aulas com registro em diário de notas e análise dos portfólios das atividades dos alunos. **Período de realização**: dois meses e meio (10 aulas)==> Mai/Jun/Jul/2018. **Turmas observadas**: 3º, 4º, 5º anos. **Local de coleta de evidências:** Laboratório de Informática da Escola.
AVEA *Moodle*	**Turmas observadas**: 4º, 5º anos. **Instrumento 1:** Verificação dos hábitos de estudo extraclasse dos alunos antes da utilização do AVEA, por meio de acompanhamento das tarefas realizado pelos professores regentes, e orientação dos estudantes para utilização do AVEA. **Período de realização**: Mai/Jun/Jul de 2017 e Fev/Mar/Abr/2018. **Instrumento 2:** Questionário aplicado aos professores dos alunos, diretor e coordenador antes da utilização do AVEA. **Período de realização**: Jul/2017 e Abr/2018. **Instrumento 3:** Questionário aplicado aos responsáveis pelos alunos, antes da utilização do AVEA. **Período de realização**: Jul/2017 e Abr/2018. **Instrumento 4:** Envio das atividades extraclasse por meio do AVEA. **Período de realização**: Ago/2017 a Nov/2017 e Mai/2018 a Ago/2018. **Instrumento 5:** Questionário aplicado aos professores dos alunos, após a utilização do AVEA. **Período de realização**: Dez/2017 e Ago/2018. **Instrumento 6:** Questionário aplicado responsáveis pelos alunos, após a utilização do AVEA. **Período de realização**: Dez/2017 e Ago/2018. **Local de coleta de evidências:** Escola e AVEA da escola.
Questões de observação	Como ocorre o planejamento das aulas e das atividades? Que recursos são utilizados? Que encaminhamentos adotados? Qual a relação com os conteúdos curriculares? Qual o desempenho dos alunos durante as atividades? Que mediações pedagógicas são feitas durante a aula?
Análise dos Dados	Transcrição e descrição das evidências coletadas. Análise das evidências à luz do referêncial teórico. Cruzamento das fontes de evidências.

FONTE: Elaborado a partir de Yin (2015, pp. 89-90) considerando a realidade da pesquisa.

CIAIQ
www.ciaiq.org

O projeto foi submetido e aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos sob Parecer de nº 2.050.623 de 08 de maio de 2017, e foi garantida a preservação do anonimato dos respondentes que, após concordarem em participar, assinaram em duas vias o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permanecendo com uma das vias.

Segundo Yin (2001), a análise de dados de um estudo de caso segue basicamente os seguintes passos: transcrição dos dados coletados de forma fidedigna, descrição detalhada das evidências coletadas e análise dos dados com base no referencial teórico e no cruzamento dos dados das diversas fontes. Após a aplicação dos instrumentos para produção de dados, os questionários foram codificados, as respostas sistematizadas, agrupadas, quantificadas e analisadas de maneira cruzada com as diferentes fontes de evidências como diário de campo, registros das observações e com os portfólios das atividades dos estudantes. Assim, foi possível analisar os dados, compreendendo e interpretando as informações obtidas e estabelecendo relações e inter-relações entre eles e a teoria. A análise dos projetos serviu como uma tentativa de evidenciar as relações entre a prática e os estudos teóricos sobre as contribuições do uso dos recursos tecnológicos na educação.

O objetivo final foi o de contribuir com a reflexão sobre a importância das TDIC como parte dos processos de ensino e aprendizagem, e verificar se essa utilização tem auxiliado na abordagem do conhecimento científico ao mesmo tempo em que tem motivado os alunos, aumentando seu interesse pelo aprendizado, promovendo o protagonismo.

4 Resultados e Conclusões

O estudo se propôs a analisar as práticas de Informática na Educação da Escola Aloys João Mann, pertencente à rede Municipal de Ensino de Cascavel/PR no Brasil, por considerá-las abordagens diferenciadas que objetivam contribuir ao desenvolvimento de aspectos científicos, cognitivos, sociais e emocionais nos estudantes, visando à formação da cidadania crítica. Para tanto, buscou-se analisá-las destacando estratégias empregadas, juntamente com as dificuldades para sua implementação, as contribuições e impactos observados pela equipe pedagógica e responsáveis por estudantes.

Da análise realizada alguns resultados podem ser destacados. Constantemente as práticas pedagógicas com TDIC são redimensionadas de modo a utilizar recursos mais atuais, por meio de práticas compatíveis, visando um processo de ensino e aprendizagem que buscam, não apenas acompanhar as necessidades dos estudantes em utilizar TDIC no contexto escolar, mas ensinando-os a utilizá-las para transformar informações em conhecimento sistematizado. Apesar de uma estrutura física com sérias limitações em termos de qualidade do *hardware* e acesso à internet, a escola tem feito um esforço significativo em propiciar aos discentes aulas que busquem contribuir com a formação da cidadania crítica sob uma perspectiva de utilização das TDIC que vai além dos aspectos motivacionais para o desenvolvimento científico, cognitivo, social e emocional, à luz do que a literatura recomenda.

Com base nos dados obtidos, de modo geral, percebemos que as principais contribuições dos recursos considerados (Jogos Digitais, Desenvolvimento do PC e utilização de AVEA) estão em conformidade com o que o embasamento teórico do estudo destacou como importante para os processos de ensino e aprendizagem: reflexão, reformulação e resolução de problemas, uso de argumentos, uso de lógica, análise de resultados e erros, conexão de ideias, socialização, cooperação, colaboração, autonomia, entre outros aspectos fundamentais à formação.

Vários são os benefícios apontados pela literatura e trabalhos correlatos, dos recursos utilizados na escola, desde que vinculados a uma prática pedagógica com intencionalidades, objetivos e

metodologias previamente planejadas pelo professor, que deve mediar todo o processo educacional promovendo um ambiente de pesquisa, reflexão, sistematização e produção do conhecimento científico, socialização e crescimento, por meio de atividades que não apenas utilizem os recursos, mas que sejam produtivas do ponto de vista dos processos de ensino e aprendizagem. Os recursos são utilizados na escola sob essa perspectiva, com intencionalidades e com mediação, e não apenas como um momento de diversão, ou sem direcionamento pedagógico conforme foi possível notar com base nas evidências coletadas durante a pesquisa.

Além disso, os diferentes recursos são utilizados de forma equilibrada, de modo que nenhum deles é compreendido como mais importante que o outro e, tampouco, como o único caminho para um trabalho pedagógico que traga resultados satisfatórios. Antes, o que se propõe é o uso de cada um dos recursos, de acordo com os objetivos pedagógicos que se pretende atingir e que devem ser previamente definidos pelo docente mediante um planejamento cuidadoso, tal que essa pluralidade de TDIC sejam complementares para a formação dos alunos.

A investigação da própria prática profissional foi um processo de profundo aprendizado à medida que possibilitou a reflexão e um olhar cuidadoso sobre as práticas desenvolvidas. Os estudos teóricos realizados, o levantamento e análise dos trabalhos correlatos, favoreceram a análise do que era desenvolvido anteriormente com os aprendizes na escola, gerando a reflexão sobre o que poderia ser aprimorado e a busca de estratégias para melhor qualidade da prática profissional.

Levantar e analisar os dados oriundos da pesquisa com responsáveis e equipe pedagógica, sobre o trabalho desenvolvido, ampliou a visão da profissional, a respeito das suas práticas e das possibilidades futuras. A aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas foi um importante instrumento para conhecer a opinião dos sujeitos sobre os projetos e, para obter informações pertinentes sobre eles e sobre como têm impactado os estudantes, que não podem ser observadas no cotidiano escolar, mas podem ser identificadas pelos responsáveis no ambiente familiar. Durante a pesquisa, as variadas fontes de evidências eram analisadas com base na fundamentação teórica e as práticas eram avaliadas e redimensionadas sempre que necessário e possível, em compatibilidade com a realidade da escola. Dessa forma, várias mudanças importantes ocorreram nas práticas desenvolvidas em consequência da pesquisa. Entre elas, podemos citar novas propostas de utilização dos jogos digitais comerciais em contextos de ensino e aprendizagem, a exploração do desenvolvimento do PC de forma integrada com a metodologia da Modelagem Matemática, e a implementação de melhorias estruturais e pedagógicas no AVEA *Moodle* da escola, com base nos conceitos de *Design* Instrucional. Alguns reflexos positivos dessas mudanças puderam ser observados já durante a pesquisa, outros estão em processo de avaliação e há ainda, outros aspectos a serem aprimorados com base nos dados da pesquisa que estão em processo de estudo para implementação. Dessa forma, os resultados da pesquisa serviram como um denso processo de avaliação e aprimoramento da própria prática. Essa trajetória refletiu e modificou sem dúvida as concepções teóricas e metodológicas da pesquisadora, trazendo importantes mudanças sobre aspectos profissionais e humanos, de modo que hoje essa professora, instrutora de informática e pesquisadora têm um olhar muito mais crítico, investigativo e fundamentado sobre suas atividades profissionais.

Essas mudanças que ocorreram dialeticamente durante o tempo em que o estudo foi desenvolvido, trouxeram a satisfação de saber que muitas das práticas realizadas estão bem alicerçadas teórica e metodologicamente, dando maior clareza e segurança profissional, ao mesmo tempo em que trouxeram várias angústias, ansiedades e expectativas sobre o que ainda pode e deve ser melhor estudado e desenvolvido no cotidiano com os estudantes, visando contribuir para o ensino público de excelência e transformador. Diante disso, espera-se que o estudo contribua para que outras realidades compatíveis possam desenvolver práticas pedagógicas com as TDIC com base nas experiências relatadas em Kaminski (2018), mas pode-se dizer que a pesquisa contribuiu ainda mais

para a reflexão das próprias atividades. Nossas reflexões evidenciam a necessidade e reforçam o desejo de continuar estudando, visando o constante aprendizado. Está também em fase de implementação, a pesquisa sobre a integração de atividades de Desenvolvimento do Pensamento Computacional com as metodologias de Modelagem Matemática e Resolução de Problemas. Como trabalhos futuros, a investigação sobre o uso das TDIC pela escola no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos) e na Educação Infantil, bem como a estruturação de um banco de dados das respostas obtidas nos questionários para subsidiar outras pesquisas em continuidade a essa na escola estão sendo consideradas.

Referências

Centro de Inovação Para a Educação Brasileira (CIEB). (2016). Adoção de tecnologias nas redes estaduais de ensino: Resultado do GUIA EduTec 2016. São Paulo: CIEB. Disponível em: <goo.gl/TKhXcX>. Acesso em: 26 abr. 2019.

Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI). (2018). TIC Educação 2017 - Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras. São Paulo. Disponível em: <http://twixar.me/bkVK>. Acesso em: 25 abr. 2019.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de Pesquisa*. (4a. ed.). São Paulo: Atlas.

Kaminski, M. R. (2018). *Análise das práticas de informática na educação da Escola Municipal Aloys João Mann - Cascavel/PR***.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, PR, Brasil. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4212>. Acesso em: 26 abr. 2019.

Moreira, M. A. (2011). *Metodologias de pesquisa em Ensino*. (1a. ed.). São Paulo: Livraria da Física.

Ponte, J. P. da. (2002). Investigar a nossa própria prática. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. pp. 1-25. Disponível em: <https://bit.ly/2HdoPrj>. Acesso em 23 abr. 2019.

Ponte, J. P. da. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In: CASTRO, E.; TORRE, E. Investigación en educación matematica. Coruña: Universidad da Coruña. pp. 61-84. Republicado em 2008, *Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2(4), 153-180. Disponível em: <http://goo.gl/EX5oQd>. Acesso em 24 abr. 2019.

Ribeiro, F. B. V. (2016). *Atributos Funcionais que Contribuem com o Desenvolvimento da Modelagem do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle para o Ensino Presencial.* Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Disponível em: <http://goo.gl/SZtNdg>. Acesso em: 24 abr. 2019.

Santos, E. (2009). Educação Online para Além da Ead: Um Fenômeno da Cibercultura. *Congresso Internacional Galego-Português De Psicopedagogia*, Braga, X: Universidade do Minho, pp. 5658 - 5671. Disponível em: < http://twixar.me/wkVK >. Acesso em: 07 jan. 2019.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (5a. ed.). Porto Alegre: Bookman.

Os Recursos Tecnológicos e de Acessibilidade para a Pessoa com Deficiência Visual

Wesley Pereira da Silva[1 2], Gerson de Souza Mól[1] e Ramon de Oliveira Santana[1 3]

[1] Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências - PPGEduC, Instituto de Química, Universidade de Brasília, Brasil.
[2] Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, Brasília, Brasil.
[3] Universidade Estadual do Amapá – UEAP, Amapá, Brasil.
wesleynh3@gmail.com; gersonmol@gmail.com; santana.r.de.o@gmail.com

Resumo. O objetivo deste trabalho é identificar os recursos tecnológicos digitais (RTD) e os recursos de acessibilidade digitais (RAD) utilizados no ingresso da pessoa com deficiência visual (PcDV) no mundo da tecnologia digital, analisando os motivos envolvidos nessa escolha. Trata-se de um trabalho de abordagem qualitativa, no qual utilizamos um questionário com perguntas abertas e fechadas para levantar as percepções dos participantes da pesquisa sobre o tema em questão. Na construção do questionário, utilizamos uma pesquisa piloto com foco em verificar a acessibilidade da ferramenta Formulários do Google. O procedimento de coleta de dados e informações ocorreu por meio do envio do endereço on-line do questionário para grupos de discussão criados pela comunidade de PcDV, dos quais os pesquisadores também são integrantes. O questionário ficou disponível ao longo dos meses de setembro e outubro do ano de 2017. Colaboraram com a pesquisa 30 participantes com deficiência visual das cinco regiões do Brasil, com idades entre vinte e setenta anos, dos diversos níveis de ensino (do Ensino Fundamental ao Pós-Doutorado). As informações coletadas foram analisadas e categorizadas a partir dos pressupostos da análise de conteúdo. Encontramos que a disponibilidade ou a indisponibilidade dos RTD e dos RAD são um dos principais obstáculos e que o computador de mesa e o Sistema Dosvox são os recursos mais utilizados para iniciar o contato com o mundo digital.

Palavras-chave: Deficiência visual; Leitores de tela; Recursos de acessibilidade; Recursos Tecnológicos.

Technological Resources and Acessibility for the person with visual impairment

Abstract. This essay aims to identify the digital technological resources (DTR) and the digital accessibility resources (DAR) used to introduce the visually impaired people (VIP) in the world of technology, analyzing the reasons involved in that choice. This is a qualitative research, in which we used a questionnaire with open-ended and closed-ended questions to analyze the research participants' perceptions. A pilot research which verified the accessibility of the Google Forms tool was used to build the questionnaire. The data and information collection occurred by sending the online questionnaire address to some discussion groups created by the VIP community, from which the researchers are also members. The questionnaire was available during the months of September and October 2017. Thirty Participants with visual impairment from the five regions of Brazil aged between twenty and seventy years, from the different levels of education (from Elementary to Post-Doctorate degree) participated in the study. The information collected was analyzed and categorized from the assumptions of content analysis. We verified that the availability of DTR and DAR is one of the main obstacles and that the desktop computer and Dosvox System are the most used resources to initiate contact with the digital world.

Keywords: Visual impairment; Screen readers; Accessibility features; Technology Resources.

1 Introdução

O objetivo deste trabalho é identificar os caminhos tomados pela pessoa com deficiência visual (PcDV) ao iniciar a utilização dos recursos tecnológicos e de acessibilidade. Consideramos como caminhos, os programas (*softwares*) de acessibilidade e os recursos tecnológicos utilizados no momento em que a PcDV ingressou no mundo da tecnologia.

Consideramos como recursos tecnológicos aqueles que a PcDV utiliza para realizar algumas atividades diárias, da escola ou do trabalho. Nesse sentido, apontamos, como exemplos o computador de mesa, o notebook, o aparelho celular, o *tablet* e até mesmo outros aparelhos como o gravador de voz. Para que a PcDV possa utilizar o computador de mesa, por exemplo, é necessária a utilização de algum recurso de acessibilidade. Tal recurso pode proporcionar a total interação entre a PcDV e o computador de mesa. Destacamos alguns recursos de acessibilidade mais utilizados pela PcDV: O Sistema Dosvox, o JAWS, o NVDA e o Virtual Vision.

O ingresso no mundo da tecnologia é um momento de suma importância, pois esse momento vai definir se essa interação continuará ou não. Muitas das pessoas sem deficiência visual não sentem segurança ao interagir com alguns recursos tecnológicos e o mesmo ocorre com a PcDV, com o agravante de que a maior parte desses artefatos são recursos que recebem e enviam informações baseadas no sentido da visão.

A deficiência visual provoca no indivíduo a ausência de um dos principais sentidos de percepção do meio, fazendo com que ele, de certo modo, fique fora do mundo conectado de hoje. Isso se deve ao fato de que grande parte das informações oriundas dos recursos tecnológicos atuais está voltada para o visual. Percebemos isso também no trânsito, nas ruas, e, principalmente, nos equipamentos mais modernos, como os tablets e os smartphones. A acessibilidade para o deficiente visual é focada nos sentidos do tato e da audição (sentidos esses que devem ser valorizados por qualquer recurso de acessibilidade).

A acessibilidade no computador ocorre por meio dos RAD, como, por exemplo, o NVDA, o JAWS e o Sistema Dosvox. Todos esses recursos de acessibilidade são recursos de tecnologia assistiva. Esse arsenal de acessibilidade proporciona a inclusão da pessoa com deficiência visual. Contudo, em algumas situações, o acesso à tecnologia assistiva ocorre de maneira tardia, ou, quando inicia, apresenta um certo desconforto para o usuário com cegueira.

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Ata VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas, 2007, p. 3).

Consideramos a tecnologia assistiva como todo e qualquer procedimento de adaptação que torna possível a realização de atividades pela pessoa com deficiência, que sem esses procedimentos não seria possível. A produção de TA pode ser pontual e específica para cada necessidade do indivíduo, o que demanda tempo e pesquisa.

1.1 Recursos de acessibilidade no computador para a pessoa com deficiência visual

O computador acessível é uma excelente ferramenta que proporciona autonomia para aqueles que querem exercer atividades laborais e lúdicas. A PcDV precisa ultrapassar barreiras e preconceitos que envolvem esse artefato tecnológico. Nesse sentido, existem disponíveis programas de acessibilidade no computador que garantem o seu uso por todos, com ou sem deficiência.

> Os recursos de acessibilidade ao computador permitiram que a pessoa com deficiência visual inserisse esse dispositivo em sua vida. Antes mesmo de os celulares se transformarem em dispositivos multimídia, somente o computador tinha essa característica. Para que a pessoa com deficiência visual possa utilizar o computador, foi necessária a criação de vários softwares de acessibilidade (Silva, 2017, p. 29).

Os recursos de acessibilidade ao computador (RAC) utilizam o som para representar os ambientes computacionais para as pessoas cegas ou com baixa visão. Os programas que permitem a leitura da tela dos sistemas operacionais nos computadores e notebooks por meio de um sintetizador de voz são chamados de leitores de tela e são os RAC mais utilizados pela comunidade cega. Encontramos, na literatura, pesquisas que apresentam e direcionam para alguns RAC que são frequentemente utilizados por essas pessoas. Oliveira (2013) apresentou em sua pesquisa que o programa NVDA proporciona uma eficácia maior para os seus usuários em relação aos outros leitores de tela pesquisados. Cruz e Rodrigues (2017) destacam que os leitores de tela são programas sintetizadores de voz, encarregados de transformar informações textuais em verbais. Apresentamos, a seguir, uma descrição dos principais programas e sistemas que proporcionam a acessibilidade do uso do computador pela PcDV.

JAWS

O JAWS (Job Access With Speech) é um leitor de telas que proporciona a transformação dos textos escritos no computador em informações verbais por meio do sintetizador de voz. Esse programa pertencente ao grupo Freedom Scientific e a sua versão atual é a 18. É um programa pago, o usuário adquire a licença para o uso no seu computador. De acordo com as informações levantadas no site da empresa, no mês de novembro de 2017, encontramos os preços de $900 a versão Home Edition e $1.100,00 a versão Professional, valores considerados elevados. De acordo com Sonza e Santarosa (2003) o JAWS “é um software de fácil utilização, eficiente e a velocidade pode ser ajustável conforme o nível de cada usuário” (p. 7).

NVDA

O NonVisual Desktop Access (NVDA) é um leitor de telas que permite que o usuário adquira uma cópia de forma gratuita e possui licença livre.

> O projeto foi iniciado por Michael Curran, em 2006, mas foi desenvolvido pela NV Access, uma organização australiana sem fins lucrativos. Trata-se de um software com código aberto, para o ambiente Windows, que disponibiliza síntese de voz em diversos idiomas, incluindo o português brasileiro. Além da versão para instalação, possui também uma versão para viagem, que pode ser executada de um CD ou Pen Drive (E-MAG, 2009, p. 28).

Por ser um programa gratuito e com constantes atualizações se apresenta como uma boa opção de acessibilidade para a PcDV com um pouco mais de conhecimento de informática, pois realiza a leitura do ambiente Windows e dos principais programas instalados nele.

Virtual Vision

O virtual Vision foi criado pela empresa brasileira MicroPower. A versão mais atual do programa é a 10, lançada em janeiro de 2016. Não podemos deixar de relacionar o Virtual Vision com o Banco Bradesco. De acordo com as informações encontradas no site do Banco Bradesco (https://banco.bradesco/html/classic/acessibilidade), com objetivo de proporcionar a acessibilidade ao internet banking, o banco disponibiliza, desde 1998, de forma gratuita, o programa Virtual Vision para seus correntistas, o que acessibilizou também o uso dos outros programas instalados no computador.

Sistema Dosvox

O Sistema Dosvox encontra-se na versão 5.0. Ao ser iniciado, apresenta a mensagem: "Dosvox - o que você deseja?", o usuário poderá escolher a opção desejada naquele momento. É um início amigável, que "abre as portas" do computador para a pessoa com deficiência visual. A mediação ocorre por meio da voz da cantora brasileira Kátia Garcia Oliveira, que também é deficiente visual, ela emprestou a sua voz ao projeto Dosvox, proporcionando um aspecto mais humano ao sistema.
É possível encontrar na literatura a classificação do Sistema Dosvox apenas como um leitor de tela, mas ele não se enquadra nessa categoria, pois trata-se de um sistema mais amplo e um dos seus programas, o Monitivox, é um leitor de telas. Borges (2009) explicou que "o Dosvox não é um programa, como muitos imaginam, mas um sistema integrado que, hoje, conta com cerca de noventa programas que apresentam, de forma diferenciada, as funções realizadas pelas pessoas comuns num computador" (p. 130). Cada programa tem uma função diferente e permite que o usuário explore uma funcionalidade do computador.

1.2 A relação da pessoa com deficiência visual e os recursos tecnológicos e de acessibilidade

Os recursos tecnológicos estão presentes no cotidiano de muitas pessoas, muitos de nós utilizamos celulares, computadores e outros recursos que proporcionam facilidades ou apenas diversão. Nos dias atuais é comum a utilização dos recursos tecnológicos pela PcDV com auxílio dos recursos de acessibilidade. Borges (2009) apresenta os diversos artefatos tecnológicos que mudaram a vida da PcDV, como o rádio, a TV, o gravador, o vídeo cassete, as ferramentas para baixa visão, a xerox ampliada e os microcomputadores. Todo esse aparato tecnológico acaba ingressando na vida da PcDV e proporciona uma mudança na sua vida diária. Borges (2009) destaca ainda que "independente do país, diversos dispositivos de tecnologia assistiva, mais cedo ou mais tarde atingem e mudam a vida dos deficientes visuais" (p. 1).
A oferta da tecnologia digital, ou seja, as diferentes formas de ter acesso a elas, em muitos casos, determina qual dos RTD e dos RAD serão eleitos pela PcDV. Os elevados custos para a aquisição dos equipamentos disponíveis no mercado acarretam em uma exclusão de acesso para a maioria das pessoas com e sem deficiência. Além disso, a falta de conhecimento sobre os recursos tecnológicos provoca uma barreira entre a PcDV e os recursos tecnológicos e de acessibilidade. Borges (2009) pontua que "as informações sobre os artefatos são pré-requisitos fundamentais e deveriam ser parte do ensino formal nas escolas especiais ou inclusivas de qualidade, bem como amplamente disseminadas nas instituições de apoio (p. 2)". Sendo assim, partindo dos pressupostos de que a escola deve proporcionar uma educação de qualidade e que prepara para a vida, o aprendizado sobre a utilização dos recursos tecnológicos e de acessibilidade nas escolas de Ensino Fundamental favorece a incorporação de todo esse aparato na vida da pessoa com deficiência visual.
Acreditamos que o conhecimento dos recursos tecnológicos proporciona a criticidade necessária para gerar uma demanda de recursos que realmente atenda a comunidade com deficiência visual.

2 Metodologia

Ancoramos este estudo em uma abordagem qualitativa. De acordo com Creswell (2010), "a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes" (p. 207). O estudo de caso foi o tipo de pesquisa qualitativa em que fundamentamos o nosso estudo.

O questionário com perguntas abertas e de múltipla escolha foi a técnica de pesquisa escolhida para a coleta de dados e informações. O emprego do questionário se deu em função da possibilidade de compartilhamento dessa técnica nos grupos de discussão on-line criados pela comunidade de PcDV. Gil (2008) apresenta que uma das vantagens do questionário é a possibilidade de atingir um grande número de pessoas e caracteriza essa técnica como "a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc." (p. 121).

A construção do questionário objetivou a acessibilidade e preocupou-se com a sua utilização nos grupos de discussão on-line e, assim, com a ferramenta Formulários do Google, local onde o questionário foi disponibilizado. Realizamos uma pesquisa piloto com o objetivo de criar uma técnica de pesquisa acessível para a PcDV.

O programa WebQDA foi utilizado na pesquisa em função da quantidade de participantes e de dados coletados ao longo do processo investigativo. De acordo com Souza, Costa e Moreira (2011) "O WebQDA é um software 'poderoso' que auxilia os investigadores desde a fase da recolha de dados, até à fase da escrita das conclusões. Sendo um software de acesso on-line, cada projeto pode ser compartilhado por vários investigadores que sejam convidados e aos quais sejam atribuídos privilégios de acesso à plataforma" (p. 20). O WebQDA promoveu a organização dos dados e das categorias criadas, o que auxiliou a apresentação e análise dos dados.

2.1 Pesquisa piloto: Acessibilizando o questionário

Para construção do questionário foi utilizada a ferramenta Formulários do Google, e para garantir a sua acessibilidade para o uso da PcDV, nós criamos um formulário com perguntas de diversos tipos: perguntas abertas, perguntas de escolha múltipla, perguntas de caixa de seleção e perguntas de opções. Nosso objetivo foi verificar a compatibilidade de todos os tipos de perguntas da ferramenta utilizada com os leitores de tela e com o Sistema Dosvox. Para tanto, foram instalados os leitores de tela NVDA e JAWS e o sistema Dosvox no computador e, em seguida, testamos o questionário piloto nesses RAC. Além disso, encaminhamos o link do questionário piloto para cinco PcDV, com o objetivo de obter delas considerações sobre a acessibilidade da técnica de coleta de dados utilizada.

Com esse procedimento foi possível identificar que os leitores de tela NVDA e o JAWS proporcionaram a acessibilidade para todos os tipos de perguntas utilizadas no questionário piloto. É possível perceber isso na fala de dois participantes da pesquisa piloto, que utilizamos como exemplo as contribuições de dois participantes: P1: "*Está perfeito, com os leitores de tela NVDA e JAWS, é perfeitamente acessível*"; P2: "*A utilização do docs [Formulários do Google] para registrar sua pesquisa é uma boa pedida!*".

Percebemos que o programa Webvox, que é o navegador de internet presente no Sistema Dosvox, não oferece a acessibilidade necessária para as perguntas de múltipla escolha e de seleção de opção. Isso acarretaria deixar de fora uma boa parcela das PcDV que utilizam o computador por meio do Sistema Dosvox. Também verificamos essas considerações na resposta outro participante da pesquisa piloto, P3: "p*or questão de acessibilidade, acho que você deveria, para facilitar e até tornar mais prática sua pesquisa, disponibilizá-la no corpo da mensagem, bem como anexa, mas nos formatos txt e doc".* Sendo assim, criamos o questionário final, com perguntas abertas e com perguntas de múltipla escolha, em três versões: Uma na ferramenta Formulários do Google, uma em *txt* e outra em *doc*, o que proporcionou a acessibilidade para aqueles que utilizam o Sistema Dosvox e os leitores de tela disponíveis hoje para a PcDV.

O questionário utilizado na construção dos dados foi organizado na ferramenta Formulários Google e contou com quatorze perguntas perfis e doze perguntas norteadoras. Com esta ferramenta temos

acesso ao questionário por meio de um link que pode ser aberto com qualquer navegador de internet. Colocamos como introdução do questionário o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a primeira pergunta se fez para o usuário confirmar se concorda ou não com o TCLE. Enviamos o link (https://forms.gle/uLkCmk2vkggXn8fg8) junto com um texto de apresentação com os dois arquivos (txt e *doc*) em anexo.

2.2 O envio do questionário e a organização dos dados da pesquisa

Enviamos o questionário para o e-mail dos usuários cadastrados nos grupos de discussão da comunidade de pessoas com deficiência visual. Esses espaços virtuais são compostos por pessoas com e sem deficiência. Também colocamos o questionário e seus anexos, por meio de postagens, nos ambientes on-line desses grupos, o qual ficou disponível por trinta dias. Os pesquisadores, que não possuem deficiência visual, fazem parte desses grupos de discussão, o que possibilitou o acompanhamento das discussões e dúvidas sobre a pesquisa. Não condicionamos a participação na pesquisa, apenas tirávamos dúvidas quando solicitado.
A ferramenta Formulário do Gloogle salva as respostas de cada um dos participantes da pesquisa em uma planilha on-line. Ela também oferece uma breve organização dos dados em gráficos que permitem uma visualização prévia do agrupamento dos dados. Os questionários respondidos por meio dos arquivos *txt* foram organizados e suas respostas inseridas, pelos investigadores, no formulário on-line.
Utilizamos o programa WebQDA para a organização, análise e cruzamento dos dados. Para tanto, organizamos um arquivo para cada sujeito/participante da pesquisa contendo suas respectivas respostas. Cada um desses arquivos foi importado para o WebQDA.

3 Apresentação e análise dos dados

Os dados foram organizados em categorias criadas em função das respostas dos participantes da pesquisa utilizando os pressupostos da análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2013) “as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos: pré-análise; exploração do material e o tratamento dos resultados” (p. 121). Realizamos as três fases da análise de conteúdo com foco no objetivo do estudo, que visa identificar os caminhos utilizados pela PcDV no ingresso no mundo da tecnologia bem como as motivações envolvidas nas escolhas de cada indivíduo.
Com auxílio do programa WebQDA foi possível construir uma árvore de categorias e vincular as respostas de cada um dos trinta participantes às categorias criadas.

3.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram 30 pessoas com deficiência visual. Dentre eles, apenas quatro se declararam do sexo feminino e os outros vinte e seis do sexo masculino. Identificamos que vinte e seis participantes da pesquisa são totalmente cegos, sendo que apenas dois indicaram a baixa visão como o tipo da sua deficiência visual e outros dois participantes não responderam.
Foi possível coletar dados sobre as características da deficiência visual dos participantes da pesquisa. Apenas dois deles possuem baixa visão e os demais são cegos totais. Para caracterizar a deficiência visual no contexto pesquisado, perguntamos o que causou e há quanto tempo eles são deficientes visuais. Sintetizamos os dados na tabela a seguir.

Tabela 1. Caracterização da deficiência visual dos participantes da pesquisa.

Causas da deficiência Visual	Quantidade (%)	Tempo da Deficiência Visual	Quantidade (%)
Patologia Oftalmológica	27	Desde o nascimento	50
Acidente ou incidente Médico	40	De um a cinco anos	6
Doença Congênita	10	De cinco a dez anos	4
Acidente	3	Mais de 10 anos	30
Não respondeu	20	Não respondeu	10

É possível observar na fala de alguns participantes da pesquisa que são deficientes visuais há pouco tempo (de um a cinco anos) um sentimento de perda muito grande e um sentimento de não aceitação em relação às causas da deficiência visual, ilustramos com a fala de um deles: "sou cego 100% do olho direito e 90% cego do olho esquerdo aos 49 anos, por causa de um [palavra retirada] médico, ou melhor, por causa de um [palavra retirada] que estudou medicina, mas não aprendeu nada" (P22). Retiramos trechos da fala, por conter xingamentos e palavras impróprias. A recente condição da deficiência visual fez com que este participante se expressasse de forma dura em relação aos motivos que provocaram a perda da visão. Isso pode indicar uma não aceitação ou dificuldade na adaptação com a atual condição de deficiente visual.

Encontramos na literatura que o público que utiliza os recursos tecnológicos é composto por indivíduos jovens. É comum encontrarmos crianças dominando equipamentos eletrônicos com muita facilidade, mesmo com tão pouca idade.

> A diferença entre gerações sempre existiu. É normal e faz parte da vida de todos nós. Encarada como um problema mais dos jovens que dos adultos, pela primeira vez os mais velhos tem de se adaptar na mesma intensidade, aos mais novos. Ao entrarmos num mundo tecnológico fomos envolvidos. Sem opções, aceitamos seus recursos e usos estando ou não preparados para isso (Viva & Vianna, 2013, p. 34).

Nesta pesquisa, observamos que 19 participantes são adultos acima dos 45 anos de idade, indicando, assim, a quebra desse paradigma para as PcDV. Um dado em destaque é que dois participantes têm mais de setenta anos de idade e apenas um tem menos de vinte anos de idade. Reforçando, assim, o interesse e uso dos recursos tecnológicos digitais por esse público em idade adulta.

A pesquisa contou com participantes de todas as cinco regiões do Brasil. Em função da amplitude dos integrantes dos grupos de discussão, o questionário chegou até um participante do Panamá. A região com o maior número de respondentes foi a região sudeste com quatorze, seguida da região sul do país com cinco. A distribuição do nível educacional apresentou grau de formação bastante elevado, com 18 participantes com formação em nível superior, sendo que três com mestrado e um com pós-doutorado. Percebemos uma motivação para a continuidade no aprendizado. Um dos participantes da pesquisa responde a pergunta sobre o nível educacional apresentando o saber construído com base nas suas experiências: "tenho nível fundamental incompleto, mas sou um poliglota, havendo já viajado a trabalho na minha atividade ao redor do mundo" (P29).

3.2 O início da utilização dos recursos tecnológicos e de acessibilidade

A partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2013) organizamos as respostas dos participantes da pesquisa em categorias. Algumas das categorias criadas já tinham sido identificadas por Borges (2009), o autor identificou que o uso dos recursos tecnológicos está relacionado a três pré-requisitos genéricos: "a) acesso a informações sobre a existência dos artefatos; b) disponibilidade de recursos para obtê-los e c) acesso aos artefatos a partir do lugar onde a pessoa está ou vive" (p. 2). Além da disponibilidade dos recursos tecnológicos e dos recursos de acessibilidade identificamos outras quatro categorias: descritas a seguir na Tabela 2.

Tabela 2. Categorias que descrevem a motivação dos participantes da pesquisa para início do uso dos recursos tecnológicos

Categorias	Descrição	Exemplo
Busca de autonomia.	O participante enfatiza a busca pela autonomia no trabalho, na escola, na faculdade e na sua vida diária foi o que motivou a iniciar a utilização dos recursos tecnológicos.	*Eu sempre quis ter minha autonomia em informática. Sendo assim, quando descobri os ledores de tela, foi tudo de bom. (P18)*
Acessibilidade dos recursos tecnológicos disponíveis na época.	O participante dar ênfase nos recursos de acessibilidade que propiciaram o início da utilização dos recursos tecnológicos.	*Comecei a usar assim que apareceu os famosos telefone com o sistema operacional Symbian. (P6)*
Apresentação dos recursos tecnológicos por meio dos amigos, familiares, e outros.	O participante informa que o contato inicial com os recursos tecnológicos ocorreu por meio de amigos, parentes e de cursos técnicos na área.	*Comecei a fazer uso de recursos tecnológicos depois de participar de um curso básico de informática, depois desse curso a vontade de começar a navegar na internet foi muita. (P10)*
Quando os recursos tecnológicos ficaram economicamente acessíveis	O participante afirma que os recursos tecnológicos surgiram com elevado valor econômico agregado e que só inicia o uso destes após a diminuição dos valores para a sua aquisição	*Comecei a utilizar os recursos tecnológicos a partir de 2002, quando o governo estadual de SP fez uma promoção aos professores do ensino público estadual para adquirirmos computadores por um preço bem acessível. (P12)*
Resposta com base no aspecto fisiológico: baixa visão ou cegueira total	O participante enfatiza que o inicio da utilização dos recursos tecnológicos ocorre em função da deficiência adquirida ou de nascença	*Quando fiquei cego para utilizar o computador. (P5)*
Não responderam	O participante não respondeu essa pergunta	

As duas categorias que mais se destacaram foram: acessibilidade dos recursos tecnológicos disponíveis na época e apresentação dos recursos tecnológicos por meio dos amigos, familiares e outros. Ambas com uma frequência de trinta por cento. A apresentação dos recursos tecnológicos por familiares e amigos ocorre como uma forma de ultrapassar a barreira que existe entre a PcDV e o computador. É importante, nesse contato inicial, um acompanhamento por uma pessoa próxima. Superando essas barreiras, a PcDV caminhará sozinha, ou melhor "teclará sozinha". Percebemos isso na fala de um dos participantes "perdi a visão e um amigo instalou o Dosvox em meu computador, porém não sabia como mexer, até que comecei a frequentar o instituto Louis Braille em uma cidade a 130km de onde eu resido" (P9). Identificamos, também, motivação para o aprendizado e a capacitação para a utilização dos recursos tecnológicos e de acessibilidade.

Com as respostas, podemos observar que um dos principais fatores que motivaram as PcDV a iniciarem o uso dos recursos tecnológicos e de acessibilidade foi a oferta e disponibilidade deles. Percebemos esse fato na fala de um dos participantes da pesquisa: "*Bom, comecei utilizando o Dosvox em 1997. Já em 1998, comecei a utilizar o Virtual Vision. Em meados da década passada, conheci e fiz cursos de JAWS. Após a isso, no início desta década, comecei a usar o NVDA. Meu primeiro celular que tinha leitor de tela, foi um Nokia n95, que tinha o talks. Meu primeiro celular touchscreen foi um Samsung S2TV*" (P16).

O computador de mesa aliado ao Sistema Dosvox e ao JAWS são os recursos mais utilizados no começo do uso dos RTD.

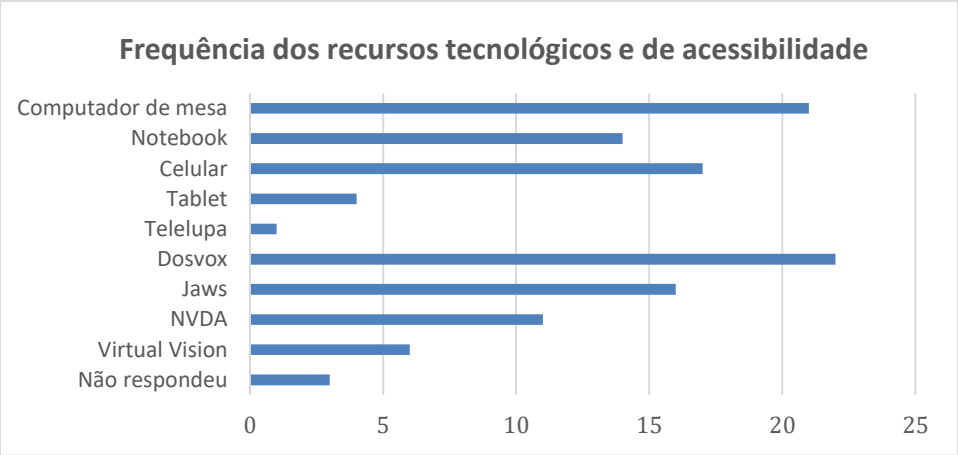


Fig. 1. *Representação dos recursos tecnológicos e de acessibilidade utilizados no ingresso da PcDV no mundo da tecnologia*

Percebemos que a quantidade de recursos de acessibilidade quase não aumentou no decorrer das últimas duas décadas. Identificamos na nossa pesquisa a utilização dos quatro recursos de acessibilidade existentes hoje para o sistema operacional Windows: Sistema Dosvox, JAWS, NVDA e Virtual Vision, estes apresentados na ordem do mais utilizado para o menos utilizado pelos participantes da pesquisa. Há quatorze anos Sonza e Santarosa (2003) identificaram que existiam, na época, três recursos de acessibilidade disponíveis no Brasil: o Sistema Dosvox, o Virtual Vision e o JAWS. No decorrer de quatorze anos, foi criado mais um recurso de acessibilidade, o NVDA. Uliana (2017) pontua que o NVDA foi criado em meados de 2006 por um jovem australiano cego chamado Michael Curran.

O computador acessibilizado pelo Sistema Dosvox, de acordo com os dados da presente pesquisa, são os recursos mais utilizados pela PcDV no início da utilização dos recursos tecnológicos. Encontramos na fala de um dos participantes da pesquisa os motivos da utilização do Sistema Dosvox: "*O Dosvox nos ensina como utilizar o teclado, pois tem o reconhecimento do mesmo, programas de digitação, acesso à internet e ainda os entretenimentos, que são jogos que nos ajudam a desenvolver a praticidade na digitação*" (P10). A criação de um ambiente novo e acessível é o diferencial do Sistema Dosvox, ele sintetiza a utilização de um computador em opções que são apresentadas para o usuário. Assim, é um ambiente mais amigável para a PcDV.

4 Conclusões

Os resultados encontrados apresentam uma ruptura de estigmas sobre a presença do computador nas relações sociais, profissionais e acadêmicas das PcDV. O apontamento de que a tecnologia digital atrai boa parcela da sociedade e em sua grande maioria os jovens foi invertido com os participantes da pesquisa. Assim, constatamos que os RTD atuam como reabilitadores das atividades diárias das pessoas cegas ou com baixa visão, não importando a faixa etária. A presença do computador amplia os diversos contextos do indivíduo. Quando dominamos essa ferramenta, eliminamos as barreiras existentes no seu manuseio, necessitando, assim, de um conhecimento mínimo de informática.

Nesse sentido, a utilização de uma ferramenta de coleta de dados on-line, permitiu o acesso a um público de pessoas com contato constante com RTD, alguns contribuíram com melhorias na técnica de coleta de dados por meio de sugestões e críticas durante o processo investigativo.

Para atender as peculiaridades da pesquisa, os respondentes tinham um perfil bem específico e uma dessas características é a familiaridade com recursos tecnológicos digitais, mais especificamente com o computador e com o celular. Percebemos que os amigos e familiares tiveram uma enorme

contribuição na apresentação dos RTD para as PcDV participantes da pesquisa e constatamos que o acompanhamento desse processo também foi uma postura dos familiares e amigos envolvidos.
A busca pela vida autônoma é um dos principais fatores que motivaram a aproximação das PcDV dos RTD e dos RAD, sendo que o computador de mesa é o equipamento que mais esteve presente nesse processo de interação. Não podemos deixar de falar que o fator econômico delimitou a experiência inicial do público pesquisado com o referido recurso. A PcDV busca diversas ferramentas disponíveis e que proporcionam uma melhor interação com o computador e com outros equipamentos, sempre procurando o recurso que melhor se encaixa nas suas condições. O Sistema Dosvox teve lugar de destaque nas indicações dos participantes da pesquisa, sendo o mais utilizado dentre eles.

Referências

Ata VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas. (2007). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, DF: CAT/CORDE/SEDH/PR. Fonte: http://www.infoesp.net/CAT_Reuniao_VII.pdf

Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Borges, J. A. (2009). Do Braille ao Dosvox – diferenças nas vidas dos cegos brasileiros. Tese de doutorado, Programa de Engenharia de Sistemas e Computação, UFRJ/COPPE. RJ, Brasil.

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3ª ed.). (M. Lopes, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

Cruz, D. B., & Rodrigues, P. A. (julho de 2017). Inclusão no contexto digital por meio do uso de leitores de tela: Criação e implementação de novos recursos ao leitor de tela Nvda. *CINTED-UFRGS - Novas Tecnologias na Educação*, pp. 1-7.

E-MAG – Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico: Leitores de Tela. (2009). Brasília, DF. Fonte: https://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/eMAG-Descricao-dos-Leitores-de-Tela.pdf

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo: Atlas.

Oliveira, J. F. (2013). Avaliação de acessibilidade de softwares leitores de tela por pessoas com deficiência visual total com base nas diretrizes de acessibilidade para agente de usuário. Rio de Janeiro, Brasil.

Silva, W. P. (2017). Jogos digitais adaptados para estudantes com deficiência visual: Estudo das habilidades cognitivas no dosvox. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, Brasil.

Sonza, A. P., & Santarosa, L. C. (fevereiro de 2003). Ambientes digitais virtuais: Acessibilidade aos deficientes visuais. *RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação*, pp. 1-11.

Souza, F. N., Costa, A. P., & Moreira, A. (2011). Questionamento no processo de análise de dados qualitativos com apoio do software WebQDA. *EDUSER: Revista de Educação*, pp. 19-30.

Uliana, C. C. (28 de novembro de 2018). *NVDA: Leitor de tela livre para Windows*. Fonte: Acessibilidade Legal: http://www.acessibilidadelegal.com/33-nvda.php

Viva, M. A., & Vianna, P. M. (dez de 2013). Entre nativos e imigrantes digitais: Um estudo na educação. *Revista Cesuca Virtual: Conhecimento sem Fronteiras*, pp. 30-44.

Varredura Heurística sobre *Mônadas* no Brasil: análise das publicações no Portal de Periódicos Capes

Daniela da Costa[1], Carla Melo da Silva[1], Simone Mertins[1], Carolina da Costa[1], Marcelo Amaral-Rosa[1] e Maurivan Güntzel Ramos[1]

[1]Escola de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. *danieladacosta@hotmail.com*

Resumo.O objetivo foi realizar uma varredura heurística exploratória frente ao termo *Mônada* em publicações acadêmicas via *Portal de Periódicos Capes*, com vistas ao entendimento e avaliação da utilização do termo no Brasil. A varredura heurística exploratória foi realizada em dois momentos distinto: i) varredura do termo *Mônada* (com variações e aproximações); e ii) análise do uso do termo. A análise contou com 30 publicações. Emergiram cinco categorias. A principal conclusão é que o conceito não é utilizado de modo claro, o que contribui para a perpetuação da nebulosidade com relação ao termo *Mônada*.

Palavras-chave: Mônadas; Varredura; Portal Periódicos Capes.

Heuristic Scanning on Monads in Brazil: analysis of the publications in the Portalof Capes Journals

Abstract. The aim was to carry out an exploratory heuristic scan against the term Monad in academic publications via Portal de Periodical Capes, with a view to understanding and evaluating the use of the term in Brazil. The exploratory heuristic scanning was performed in two distinct moments: i) scanning the term Monad (with variations and approximations); and ii) analysis of the use of the term. The analysis had 30 publications. Five categories emerged. The main conclusion is that the concept is not used in a clear way, aspect that contributes to the perpetuation of the cloudiness with respect to the term Monad.

Keywords: Monads; Scanning; Portal Newspapers Capes.

1 Introdução

Levantamentos de informações em bases de dados para fins técnico-científicos, é uma ação executada com frequência na área da pesquisa, uma vez que serve para que se saiba o que a humanidade está desenvolvendo em termos de conhecimento científico. Assim, é de suma importância estabelecer estratégias que identifiquem os principais trabalhos em meio a gama de possibilidades ofertadas pelo acesso tecnológico que permeiam a produção científica mundial (Netto & Laurindo, 2015).

De tal forma, o uso de um procedimento metodológico para o levantamento e avaliação frente a um conceito/tema específico por meio de um estudo bibliométrico pode ajudar a entender como o mesmo se apresenta até o momento para a comunidade acadêmica (*Ibid*.). Assim sendo, adotou-se a varredura heurística em uma plataforma de periódicos do Brasil para buscar compreensões e aprofundamentos teóricossobre o assunto de *Mônadas*.

A heurística pode ser definida de inúmeras maneiras.Apresentada desde enquanto pesquisa de fontes e documentos até à investigação de problemas. Entretanto, a varredura heurística é comumente utilizada na área da informática para investigações progressivas de um dado problema (Rosa & Veras, 2013).

Esta investigação assume-se como uma varredura heurística exploratória, a qual permite uma pesquisa em determinadas fontes com vistas ao levantamento de dados bibliográficos (Netto & Laurindo, *op. cit.*). Esse levantamento pode ser classificado em três fases: i) identificação da base de

dados; ii) leitura e mapeamento das publicações; e iii) desenvolvimento da escrita (Aquino, Pegliarussi & Bitti, 2008). Nesse contexto, primeiro define-se a base de dados a ser investigada, bem como os termos-chave e os critérios de inclusão e exclusão. Posteriormente, realiza-se a leitura, mapeamento e classificação dos dados bibliográficos identificados na busca. Por fim, desenvolve-se a escrita dos resultados.

O assunto escolhido tem sua origem em dois autores: Walter Benjamin (1987) e Gottfried Wilhelm Leibniz (2009). Ambos apresentam as suas concepções sobre Mônadas. O primeiro na vertente narrativa e o segundo mais filosófica. Entretanto, é comum encontrar trabalhos que relacionam as duas perspectivas sem considerar as particularidades na identificação de Mônadas. Convém salientar que *Mônada* é uma maneira de analisar unidades de significado em narrativas.

É no sentido de buscar compreensões de fundo acerca da empregabilidade do conceito e da adoção de critérios na identificação de Mônadas que se faz necessário analisar os trabalhos disponíveis na literatura. Com isso, elaborou-se a seguinte questão norteadora: *Como o termo Mônada vem sendo utilizado em revistas acadêmicas no Brasil?* Portanto, o objetivo foi realizar uma varredura heurística exploratória frente ao termo Mônada em publicações acadêmicas via Portal de Periódicos Capes, com vistas ao entendimento e avaliação da utilização do termo.

No que tange a estrutura, esse trabalho apresenta quatro seções, a contar com esta. O corpo do texto tem duas seções, a saber: i) *Procedimentos metodológicos*, na qual, apresentam-se as posturas e estratégias adotadas; e ii) *Resultados e Discussões*, em que o ponto central são os dados levantados por meio da varredura na plataforma-alvo. Por fim, nas conclusões, expõe-se os principais aspectos frente a temática no que tange a disponibilidade de trabalhos e a forma como o termo em questão é apresentado à comunidade acadêmica.

2 Procedimentos metodológicos

O procedimento metodológico caracterizou-se como uma varredura heurística exploratória (Aquino, Pegliarussi& Bitti, 2008) acerca do termo *Mônada* com variações e correlações. A principal razão para a realização da varredura heurística é fruto da dificuldade frente á clareza da emregabilidade do termo em questão. O motor de busca escolhido foi o *Portal de Periódicos Capes* (http://www.periodicos.capes.gov.br), uma vez que a finalidade é a redução das desigualdades regionais no acesso à ciência, sendo colocado à disposição da comunidade científica brasileira periódicos de todo o mundo. Decidiu-se utilizar apenas artigos científicos publicados em revistas, tendo os seguintes critérios como balizadores: i) o uso de periódicos no progresso científico e social; ii) recurso confiável de comunicação da ciência; e iii) disponibilidade dos dadospor longo período (Amaral, 2010; Baalbaki, 2014).

Os dados foram coletados por meio da busca baseada em termos-chave a priori (seção *busca por assunto*), a saber: i) "*Mônada*"; ii) "*Mônadas*"; iii) "*Mônadas AND Leibniz*"; iv) "*Mônadas AND Walter Benjamin*" e v) "*Análise de narrativas ANDMônadas*". Além disso, utilizou-se os seguintes filtros: i) *revisados em pares*; e ii) *idioma* (português). Convém salientar a importância da realização da busca dos *termos-chave* entre aspas, pois caso contrário os resultados serão divergentes. Convém salientar que a busca não considerou um período específico para a varredura em questão, sendo analisados todos os trabalhos encontrados na plataforma-alvo.

Desenvolveu-se a pesquisa em dois momentos distintos. No primeiro, identificou-se o número de publicações em periódicos no banco de dados alvo. Já no segundo, avaliou-se a utilização do termo *Mônada* nos trabalhos levantados. Nesse ponto, foi realizada a leitura completa dos trabalhos, os quais foram categorizados de acordo com a empregabilidade/ocorrência do termo *Mônada* dentro do texto.

3 Resultados e discussão

Para a varredura heurística exploratória, adotou-se a busca a partir do termo *Mônada* com variação e relacionada com os autores de referência (Benjamin e Leibniz) aliado aos seguintes aspectos: i) artigos somente com o termo; ii) artigos com o filtro *revisados por pares*; e iii) artigos com o filtro *revisado por pares - português* (Tabela 1).

Tabela 1. Varredura heurística exploratória no Portal de Periódicos Capes.

Termos-chave	Nº de artigos (com o termo)	Nº de artigos (revisados por pares)	Nº de artigos (revisados por pares - português)
"Mônada"	293	236	22
"Mônadas"	190	142	19
"Mônada" AND "Leibniz"	66	52	09
"Mônada" AND "Walter Benjamin"	26	23	04
"Análise de Narrativas" AND "Mônada"	08	05	04
TOTAL	583	458	58

A intenção desta varredura heurística exploratória é saber como está circulando o termo *Mônada* em periódicos científicos (revisados por pares) em português. Nessas condições, verifica-se o total de 58 publicações. Entretanto, detectou-se um problema: mesmo com os critérios definidos, 28 publicações foram identificadas no idioma*inglês*, sendo, de tal modo, excluídas da análise. Portanto, o *corpus* de análise contou com 30 publicações. De tal modo, os critérios de inclusão, foram: i) artigos escritos em língua portuguesa; e ii) presença no título, nas palavras-chave, no resumo e no corpo do texto dos termos-chave de busca.

Para a análise, as 30 publicações foram codificadas com: i) *título do trabalho*; ii) *ano de publicação*; e iii) *região brasileira de publicação* (Tabela 2). Desse modo, as publicações foram analisadas em sua totalidade, com vistas à conferência da associação aos *termos-chave* definidos para busca e em coerência com o objetivo deste estudo.

Tabela 2. Artigos disponíveis no Portal de Periódicos Capes.

N°.	Título	Ano de publicação
01	A informação: a mônada do século XX.	1998
02	Perfil de Barbara Freitag.	2005
03	Orientação estética e sociedade: uma conexão a explorer.	2007
04	Sistema penal e violência de gênero: Análise sócia jurídica da lei 11.340/06.	2008
05	Miragens e prismas: o barroco dá movimento às imagens Herméticas na poesia Suassuniana.	
06	Apercepção versus percepção: os espíritos na cosmologia leibniziana.	
07	Abordagem de redes no estudo de movimentos sociais: entre o modelo e a metáfora.	2009
08	O homoerotismo em Caio Fernando Abreu: a perspectiva queer em Morangos mofados.	
09	Estudos de Gênero e História Social.	
10	Problematização e racionalização discursiva dos processos produtivos em organizações.	2010
11	A categoria trabalho no capitalismo Contemporâneo.	2011
12	Experiência individual e objetividade em Minima moralia.	
13	Jornalismo e convergência: possibilidades transmidiáticas no jornalismo pós-massivo.	2013

Continuação Tabela 2 – Artigos disponíveis no Portal de Periódicos Capes.

N°.	Título	Ano de publicação
14	Hermenêutica-fenomenológica e compreensão nas ciências sociais.	2014
15	Sobre as formas contemporâneas do absoluto.	
16	A administração burocrática e sua repercussão na gestão escolar.	
17	Políticas curriculares e identidades docentes disciplinares: a área de ciências da natureza e matemática no currículo do Ensino Médio do estado de São Paulo (2008-2011).	
18	A poética de Augusto dos Anjos: o entre-lugar do Eu.	
19	Heroínas em Imagem e Ação: Agência e Representação Feminina no Desenho Animado das Meninas Super Poderosas.	
20	Contingência, dispersão e dinâmica relacional.	2015
21	Leibniz Ehegel: em torno da questão dos princípios de razão suficiente e identidade.	
22	Sofrimento psíquico, individualismo e uso de psicotrópica Saúde mental e individualidade contemporânea.	
23	Dead Ringers: uma narrativa contemporânea sobre gemeidade, esterilidade e incesto.	
24	A permanência da meta física, pelas lentes de um antropólogo.	2016
25	Pensar o futuro: a poética do movimento nos Estudos de Transárea.	
26	O Susto e a Ordem: o Barroco como Ferramenta de Análise da Formação do Brasil.	
27	Rituais de Interação na Vida Cotidiana: Goffman, leitor de Durkheim.	
28	Hobbes como um contratualista moderno. Uma proposição falaciosa.	2017
29	Percepção e representação em Leibniz: a imaterialidade da Matéria.	
30	A captura como experiência investigações pragmática e teorias do poder.	

A fim de fornecer um panorama da pesquisa publicada no Brasil sobre a temática, identificaram-se a produção nos últimos 20 anos e as macrorregiões brasileiras com maior incidência de pesquisa. As publicações disponíveis no *Portal de Periódicos Capes* tiveram crescimento entre os anos de 2007 e 2014. Em contrapartida, no ano de 2012 não houve publicações com o termo e a partir de 2015 as publicações envolvendo o termo *Mônada(s)* e suas variações decaíram gradativamente (Figura 1).



Fig. 1. *Número de publicações sobre Mônada(s) por ano de publicação.*

Ao se tratar das macrorregiões brasileiras que detêm o maior número de publicações, a macrorregião Sudeste lidera (12), seguido pela macrorregião Sul (08). Ambas representam ~67% das publicações relacionadas ao termo *Mônada* no *Portal de Periódicos Capes*. Entretanto, todas as

macrorregiões brasileiras apresentam publicações relacionadas ao tema, demonstrando que o interesse pelo termo é presente, em algum momento, por pesquisadores em todo território nacional (Figura 2). Mesmo assim, percebe-se que o volume de pesquisas sobre o termo *Mônadas* é baixo, uma vez que o pico de publicações no ano de maior evidência do termo (2014) em periódicos acadêmicos é de apenas seis (06), sendo nessa oportunidade a única vez que ultrapassou o montante de quatro (04) trabalhos/ano. Convém salientar que a última década (2008 até março de 2018) concentra 90% dos trabalhos analisados, evidenciando que o termo *Mônadas* enquanto conceito/termo/método ainda é recente na literatura científica acessível em periódicos publicados em língua portuguesa no Brasil.

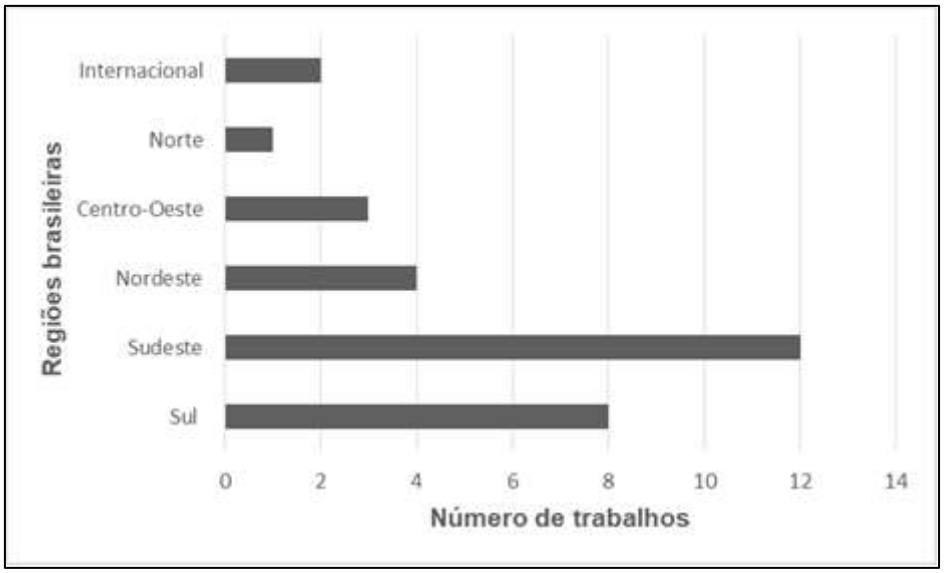


Fig.2. *Trabalhos acerca da temática Mônadas de acordo com a produção por macrorregião do Brasil.*

No segundo momento da análise, as publicações foram categorizadas, com vistas à avaliação da utilização do termo *Mônada* e suas variações. Foram identificadas cinco categorias, as quais são emergentes das leituras e análises dos 30 trabalhos científicos selecionados, sendo elas: i) *nota de rodapé*; ii*) adjetivo sem o conceito explícito*; iii) *Mônadas a partir de Gottfried Leibniz*; iv) *Mônadas a partir de Walter Benjamin*; e v) *Mônadas na educação/ensino* (Tabela 3).

Tabela 3. Categorização emergente das publicações disponíveis no Portal de Periódicos Capes.

N.	Categorias emergentes	Nº de artigos
I	Nota de rodapé	01
II	Adjetivo sem o conceito explícito	17
III	Mônadas a partir de Gottfried Leibniz	10
IV	Mônadas a partir de Walter Benjamin	01
V	Mônadas na Educação/Ensino	01
Total		30

Na categoria I, *nota de rodapé*, como o próprio nome da categoria sugere, o termo *Mônada*foi utilizado apenas em nota de rodapé no trabalho. Cabe ressaltar que o termo foi citado uma única vez em*"A razão, para os filósofos das luzes, não elimina a ideia da individualidade. Pelo contrário. O século XVIII afirma a soberania do sujeito da razão"*(Artigo 14).Nesse caso, o termo *Mônada* foi vinculado à expressão *sujeito da razão,* numa situação de unidade. Percebe-se que o termo-alvo não

apresenta maiores preocupações de elucidação, não sendo assim ponto central de explicação por parte dos autores. Está usado como um conceito que já se tem domínio e clareza, potencializando as divergências (e confusões) de empregabilidade do termo.
Já a categoria II, *adjetivo sem o conceito explícito*, concentrou ~57% (17) dos resultados da busca. Esse número, por sua vez, atesta a não preocupação e a falta de escrutínio, de maneira geral, na utilização do conceito/termo/método. A seguir, excertos da utilização do termo *Mônada(s)*na categoria II:

> *O lar, o casal e a família deixam de funcionar como* ***mônadas*** *impenetráveis, como núcleos decisórios, auto-referidos e possuidores de direitos próprios, para se desmembrarem em novas unidades socialmente significativas, competindo legitimamente e em igualdade de condições pelo acesso aos direitos civis* (Artigo 04, *grifo nosso*).
>
> *Mais: se a trifurcação desse útero que opera a conjunção entre os gêmeos constitui uma negação da díade, é preciso convir que a sua esterilidade hiperbólica condensa simbolicamente a esterilidade dessa entidade especular que funciona socialmente como uma* ***mônada*** (Artigo 23, *grifo nosso*).
>
> *Em outros termos, a superação das leituras externa e interna é viabilizada pela categoria da transfiguração, por intermédio da qual fatores externos se convertem em internos; movimento que consiste de estilização formal, executada pelo escritor, segundo sua própria* ***mônada****, "recriando", "reconstruindo" o mundo a seu modo*(Artigo 03, *grifo nosso*).

As publicações na categoria II apresentam o termo *Mônada(s)* como um adjetivo, sem o conceito explícito e definido de maneira clara. Percebe-se as referências ao termo como já sendo algo posto e aceito na comunidade acadêmica, entretanto, acredita-se que tal uso somente vem a contribuir para a propagação de distorções e confusões conceituais.
Em contrapartida, ao tratarmos das categorias III e IV, ambas apresentam o termo conceituado à luz dos autores de referência do termo: Leibniz e Benjamin. Assim, para a categoria III, as publicações utilizam o termo *Mônada(s)* com referência e teorização de Leibniz, sendo esse conceito mais próximo da raiz filosófica e de referência ao próprio Benjamin, conforme os excertos a seguir:

> *Essa sombria* ***mônada*** *leibniziana traduz, como imagem poética, a vigência do 'Uno', quer dizer da unicidade, como apelo de integração sistêmica para advir 'a substância de todas as substâncias', a fusão anímica que amalgama a voz lírica e 'a morbidez dos seres ilusórios' no envio da rasura e do paradoxo — isto é, o próprio Eu, o 'Uno' mundificado no poema-obra*(Artigo 18, *grifo nosso*).
>
> *Ele reconhece que Leibniz é, de todos os filósofos, aquele que teve o mais expressivo sentimento do que é a personalidade; porque a* ***mônada*** *é, antes de tudo, um ser pessoal e autônomo. Para Leibniz, o conteúdo de todas as* ***mônadas*** *é idêntico* (Artigo 27, *grifo nosso*).

A referência direta a um dos autores de referência (Leibniz) com os excertos dos artigos 18 e 27 deixam claro a questão de o termo *Mônada* está imbricado com aquilo que é próprio da personalidade do ser humano. Apesar da alusão à questão "daquilo que é único" do ser, ainda é uma referência com pouca clareza frente a critérios práticos de utilização do termo, ficando assim, mais próximos de aspectos filosóficos do pensamento em geral do autor de referência.

Já, a categoria IV apresenta publicações que teorizam o termo a partir de Walter Benjamin. Aqui as *Mônadas* estão mais direcionadas e conectadas com a perspectiva narrativa. Nesse contexto, exemplifica-se: "*para ela, a cidade é **mônada**, no sentido de Walter Benjamin, metonímia, figura síntese da sociedade, para onde convergem todas as linhas de força do mundo moderno e pós-moderno"* (Artigo 02, *grifo nosso*). Por estar relacionado a Benjamin, o perfil de utilização do conceito de *Mônadas* aqui contemplaum sentido literário, vinculado com o ato de contar histórias. Esse perfil de utilização do termo é o que encontra quando o assunto é a utilização de *Mônadas* enquanto método de análise de narrativas.

A categoria V, *Mônada na educação/ensino*, apresenta o termo como um método por meio do qual a análise de narrativas pode ser realizada. Ademais, é a única categoria que apresenta conexão com uma com a área da educação/ensino. É apenas umapublicação (artigo 17)que a partir de narrativas de professores, há a identificação de *Mônadas* tendo por base os preceitos de Walter Benjamin.

4 Conclusões

Em consonância com a questão norteadora *Como o termo Mônada vem sendo utilizado em revistas acadêmicas no Brasil?*, a varreduraheurística exploratória permite as seguintes conclusões:

i) a quantidade de publicações no *Portal de Periódicos Capes* sobre *Mônada(s)* é pequena e restrita, em grande parte, as regiões Sudeste e Sul do Brasil. Apesar de haver interesse concentrado na última década, os trabalhos ainda são em quantidade insuficiente para que se desenvolvam discussões de maior envergadura, principalmente, acerca do uso de Mônadas enquanto procedimento metodológico claro e consistente.

ii) o conceito não é utilizado de modo claro na maioria dos artigos encontrados. Isso faz com que se perpetue a nebulosidade com relação às características do termo *Mônada(s)*. A(s) definição(ões) possíveis acerca do termo *Monadas(s)* são importantes ao passo que possuem vertentes teóricas distintas (Leibniz e Benjamin), o que faz com que as perspectivas de análise com vistas ao uso de *Mônadas*enquanto suporte metodológico assumam características peculiares para cada caso.

iii) as diferenças conceituais entre os autores de referência Leibniz e Benjamin não são consideradas de modo formal apesar das peculiaridades de cada um frente ao trato do termo *Mônada(s)*. Essa situação demonstra que *Mônada(s)* ainda é um assunto pouco usual enquanto conceito ou recurso metodológico de maneira geral na literatura acadêmica brasileira. Especialmente na área de educação/ensino, há um movimento introdutório no sentido de uso enquanto recurso metodológico no que tange uso de narrativas, porém, ainda sem definições consistentes frente as características, critérios e *modus operandi* de acordo com cada autor de referência.

Por fim, ratifica-se que são necessários aprofundamentos teóricos, metodológicos e empírios frente à utilização de *Mônadas*. Todavia, acredita-se que o apresentado aqui,até esse momento, auxilie a fomentar discussões e possíveis trabalhos futuros sobre a temática na área da educação/ensino, com vistas aodesenvolvimento do termo-alvo com mais clareza, propriedade e escrutínio conceitual e metodológico.

Agradecimentos. Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela concessão de bolsas de estudos aos autores.

Referências

Alves, P. C., Rabelo, M. C. &Souza, I. M. (2014). Hermenêutica-fenomenológica e compreensão nas ciências sociais. Sociedade e Estado, v. 29, n. 1, p. 181-198.

Amaral, R. (2010). As contribuições da pesquisa científica na formação acadêmica. Identidade Científica, v.1, n.1, p.64-74.

Aquino, A. C. B., Pagliarussi, M. & Bitti, E. J. S. (2008). Heuristic method for composing a literature review. *Revista Contabilidade & Finanças*, v. 19, n. 47, p. 73-88.

Azevedo, R. G. (2008). Sistema penal e violência de gênero: análise sócio-jurídica da lei 11.340/06. *Sociedade e Estado*. Brasília. UnB.

Baalbaki, A. C. F. (2014). A divulgação científica e o discurso da necessidade. Letras, v. 24, n.48, p.379-396, jan./jun.

Benjamin, W. (1987). Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre Literatura e história da cultura. 3 ed. São Paulo: *Editora Brasiliense*.

Breder, D. (2015). Dead Ringers: uma narrativa contemporânea sobre gemeidade, esterilidade e incesto. *Estudos Feministas*, v. 23, n. 2, p. 389-408.

Carvalho Filho, J. L. (2016). Rituais de interação na vida cotidiana: Goffman, leitor de Durkheim. *Política & Sociedade*, v. 15, n. 34, p. 137-159.

Coelho, M. F. P. (2005). Perfil de Barbara Freitag. *Sociedade e Estado*, v. 20, n. 3, p. 735-738.

Leibniz, G.W. (2009). A Monadologia e outros textos. Tradução: SOUZA, F.L.B.G. São Paulo: Hedra.

Moretti, B. (2007). Orientação estética e sociedade: uma conexão a explorar. *Sociedade e Estado*, v. 22, n. 1, p. 189-193.

Netto, O. V. & Laurindo, F. J. B. (2015). Uma análise cienciométrica da literatura de inteligência competitiva*. Production*, v.25, n.4, p.764-778, out./dez.

Rosa, J. M. &Veras, M. (2013). Avaliação Heurística de Usabilidade em Jornais Online-Estudo de Caso em Dois Sites. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 18, n. 1, p. 138-157.

Experiências biográficas: uso de narrativas na pesquisa com estudantes de comunidades tradicionais no ensino superior

Adriana Miranda Pimentel[1] e Paulo Alberto Sobral de Moraes[2]

[1]Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos Universidade Federal da Bahia Brasil. adriana,pimentel@ufba.br, [2] Departamento de Filosofia Universidade Federal da Bahia. Brasil. paulinhosobral@gmail.com

Resumo. O artigo apresenta resultados de uma pesquisa que busca conhecer saberes e práticas de estudantes indígenas e quilombolas em uma universidade federal brasileira, estudo que fez uso da análise de narrativas na perspectiva fenomenológica-hermenêutica. O material textual foi organizado, sistematizado e, deste processo, originou-se categorias de análise, dentre elas, objeto deste texto, a história de formação da escola básica ao ensino superior de estudantes oriundos de comunidades tradicionais. Dois aspectos centrais nas histórias: as diferenças entre modelos de ensino pelos quais estiveram envolvidos na formação básica, que se perpetuam no ensino superior e que não dialogam entre si; e o preconceito sofrido pela condição de ser quilombola ou indígena. As histórias dos estudantes remetem para situações particulares, que cada um vivenciou durante seu processo de formação, e/ou remetem a um grupo/etnia mais especificamente, porém revelam contextos de descaso e desvalorização, nos variados níveis, dos quais são oriundos todos os estudantes.

Palavras-chave: Narrativas; Estudantes do Ensino Superior; Comunidades Tradicionais

Biographical experiences: use of narratives in research with students from traditional communities in higher education

Abstract. The article presents results of a research that seeks to know the knowledge and practices of indigenous and quilombola students in a Brazilian university, a study that made use of the analysis of narratives in the phenomenological-hermeneutic perspective. The textual material was organized, systematized and, from this process, categories of analysis originated, among them, object of this text, the history of formation of the basic school to higher education of students coming from traditional communities. Two central aspects in the stories: the differences between models of education through which they were involved in basic education, which are perpetuated in higher education and which do not dialogue with one another; and the prejudice suffered by the condition of being quilombola or indigenous. The stories of the students refer to particular situations, which each experienced during their formation process, and/or refer to a group/ethnicity more specifically, but reveal contexts of neglect and devaluation, in the various levels, from which all students come.

Keywords: Narratives; Higher Education Students; Tradicional Communities

1. Introdução

Este trabalho destina-se à apresentar resultados de uma pesquisa que se desenvolve no âmbito de uma experiência inovadora de ensino superior, os Bacharelados Interdisciplinares do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia. A pesquisa intitulada "Itinerâncias Universitárias: trajetórias de estudantes oriundos de comunidades tradicionais e extrativistas na vida universitária" foi orientada por uma abordagem qualitativa, que se utiliza da entrevista narrativa como possibilidade para conhecer os diferentes percursos e práticas que estudantes de comunidades tradicionais desenvolvem quando ingressam no ensino superior, além de compreender como têm se dado o diálogo entre diferentes saberes, ditos tradicional e acadêmico, dentro da Universidade. Este estudo baseia-se em experiência de ensino, pesquisa e

[1] Pesquisa financiada pelo Edital Pense, Pesquise e Inove a UFBA – Proufba 2013, destinado para investigações no âmbito da Universidade Federal da Bahia.

extensão desenvolvida no âmbito dos Bacharelados Interdisciplinares e foi motivado pelas mudanças políticas que a Universidade tem vivenciado nos últimos anos, em particular pelo ingresso de novos sujeitos neste espaço, entre eles estudantes indígenas, quilombolas, de escolas públicas e de baixa renda. Com a proposta de construção de uma verdadeira Universidade Nova, políticas e projetos estão em curso para que esses estudantes tenham acesso ao mundo universitário.

A Política Nacional de Ações Afirmativas, assim como a ampliação de vagas, cursos e turnos, possibilitados pelo Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, têm modificado o atual cenário nas universidades de todo país e contribuído para o ingresso e permanência destes estudantes (INEP, 2014). Parte destes que estamos falando é oriunda de comunidades tradicionais. As comunidades as quais destacamos neste estudo são compostas, majoritariamente, por afrodescendentes e indígenas, que mantem uma relação histórica com o uso dos recursos naturais e culturais, e conservam técnicas e processos centenários na utilização destes recursos. As atividades realizadas provem de uma relação indissociada com seus ambientes de vida e, desta relação, são produzidos saberes e modos de fazer coisas que foram historicamente negligenciados e deslegitimados ao longo dos séculos. Deste modo, foi-se fortalecendo a produção de um conhecimento a partir de um modelo epistemológico único (Santos, 2005) e desprestigiando outros modos de explicação e compreensão que, até hoje, não tem assento no mundo acadêmico. É neste modelo único que a universidade se sustenta e se movimenta. Um modelo que privilegia uma única racionalidade, um modo de pensar e produzir conhecimento pautados na ciência moderna, que não responde mais à complexidade do mundo e que não se sustenta diante da diversidade de vozes e possibilidades que cada vez mais emergem nos diferentes espaços sociais, entre eles a universidade.

Porém, nos últimos anos, a universidade se abre para o ingresso de novos estudantes, provenientes de situações econômicas, sociais e culturais diferenciadas daqueles que faziam parte do seu perfil mais comum, o chamado *estudante herdeiro* de Bourdieu (2011). Para o autor, o sucesso escolar é condicionado à origem social dos estudantes. As condições de participação social baseiam-se em herança social. O acúmulo de bens simbólicos e outros estão inscritos nas estruturas do pensamento (mas também no corpo) e são constitutivos do *habitus* através do qual os indivíduos elaboram suas trajetórias e asseguram a reprodução social. Esta perspectiva é relevante e deve ser levada em conta para conhecer todas as dimensões do problema, porém é importante considerar que os sujeitos também se movimentam, são agentes deste processo, fazem a universidade e desenvolvem estratégias que, pouco a pouco, vão alterando o cenário universitário.

Apreender as disputas materiais e simbólicas em curso a partir das perspectivas estudantis e dar voz a estes sujeitos torna-se essencial para a construção de propostas consistentes de desenvolvimento sustentável nas comunidades tradicionais, bem como para novas formas de produzir conhecimento com base em uma pluralidade de epistemologias possíveis a partir destas trocas. Particularmente destes saberes negligenciados, fruto de processos colonizadores que desqualificaram e suprimiram culturas, experiências, tradições, na tentativa de constituir uma narrativa única sobre coisas e mundo. Uma das questões centrais para o desenvolvimento sustentável é que os sujeitos façam uso das diferentes formas de participação existentes e construam possibilidades concretas de enfrentamento às situações que se apresentam. Neste sentido, o ingresso no ensino superior é uma possibilidade concreta de transformação da realidade para estes estudantes e lugares. Com base nestas colocações, algumas questões se apresentam para a realização deste estudo, são elas: como se expressam esses contextos de experiências e práticas dos estudantes oriundos de comunidades tradicionais no mundo universitário? Que formas de diálogo têm sido possíveis entre saberes e práticas tão distintas? Que práticas, trânsitos, usos e possibilidades têm surgido do encontro entre estudantes de comunidades tradicionais e o mundo universitário, tal qual ele se apresenta

atualmente? Estas são questões com as quais nos ocupamos nesta investigação e vão além do escopo deste artigo. Para o momento, nos caberá indagar: que narrativas apresentam os estudantes indígenas e quilombolas da Universidade sobre seus processos formativos? De que modo esta estratégia metodológica promove o diálogo e a abertura para o debate no interior da instituição universitária e, particularmente, a reflexão sobre os processos de marginalização sofridos ao longo da história destes povos e ainda vividos na formação universitária? Acreditamos que, para estas questões, uma abordagem metodológica que de fato corresponda para tal investigação tem sido a pesquisa qualitativa, em particular adotando como estratégia a entrevista narrativa na perspectiva fenomenológica-hermenêutica. Neste artigo, em particular, dedicaremos espaço para apresentar resultados da análise de narrativas sobre itinerários de formação dos estudantes quilombolas e indígenas da Universidade Federal da Bahia.

2. Itinerários formativos e o uso de narrativas na pesquisa com estudantes

Com a noção de itinerários formativos se busca analisar as articulações, construções e aproveitamento que os estudantes fazem das opções e oportunidades que estão ao seu alcance, sabendo-se que as possibilidades são múltiplas. Para esta Universidade que se pretende inovadora e que se abre para novos estudantes, é necessário, também, novos modos de conduzir a formação tendo foco no estudante, seu repertório, seus saberes. Ao falar em itinerários é possível pensar em diferentes modos de conduzir a formação universitária haja vista que atualmente, em particular na Instituição à qual estamos vinculados, pressupõe-se que existem muitos percursos possíveis, muitas formas diferentes de cumprir as demandas e exigências estabelecidas de um modelo de universidade para um determinado público atendido até então. A noção de itinerários formativos está para além dos desenhos curriculares e normativos lineares. Incluem expectativas, aprendizagens não formais, experiências significativas e tomadas de decisão diante da vida acadêmica (Casal et al, 2005). O itinerário tem um caráter biográfico fundamental, ele se constrói a partir das trajetórias pessoais dos estudantes, mas vai além da linearidade que a ideia de trajetória comporta. No estudo que se apresenta, pretende-se conhecer os percursos que os estudantes realizaram nos seus processos de formação, da escola básica à chegada no ensino superior, e como eles reconstroem essas histórias de formação. Neste sentido, a pesquisa qualitativa, orientada pela perspectiva fenomenológica hermenêutica, focalizará na análise de narrativas de estudantes oriundos de comunidades tradicionais.

A perspectiva fenomenológica é uma via para compreender essa rede de envolvimentos (Rabelo, Souza & Alves, 2012) que vincula estudantes de comunidades tradicionais ao mundo universitário. Para alguns autores desta orientação, tais como Critelli (1981), Gonzales (2012), Dall' Alba (2009) e Gibbs, Angelides & Michaelides (2004), a educação, neste caso, a educação superior, precisa ser revista no momento em que sujeitos e coisas estão sempre sendo colocados em separado, sem diálogo entre si, assim como sujeitos são tratados separados de seus mundo-da-vida. Ou ainda, quando se tenta negligenciar algo que não sabemos lidar, que não estamos acostumados por não fazer parte de um mundo aparentemente conhecido ou do "nosso mundo", pensando aí a universidade historicamente construída. Deste modo, diferentes práticas, linguagens, usos dos instrumentos e experiências precisam ganhar espaço nas novas formas de fazer universidade. Se existem novos atores, sujeitos, agentes, se existem pessoas que adentram o espaço universitário provenientes de outras culturas e mentalidades, é preciso que estas novas situações tenham espaço e, indissociadas da realidade que encontram, provoquem a mudança tão esperada na instituição universitária.

É com base nessa perspectiva que buscamos a análise de narrativa como estratégia metodológica no processo de interpretação dos itinerários e práticas destes estudantes. Essa perspectiva é crucial para o estudo centrado nas práticas cotidianas porque a narrativa pressupõe o desenvolvimento de uma ação. É a leitura que os sujeitos fazem de suas ações cotidianas, a partir de um contexto definido, que interessa ao estudo. São as pessoas que falam e o significado é sempre dado pelo falante (Ricouer, 2000). À medida que os estudantes ingressam no mundo acadêmico e realizam coisas, tomam consciência das situações que vivenciam, apropriam-se dos instrumentos que estão disponíveis e dão novos significados às suas experiências, transformando suas formas de existência, bem como seus mundos. A construção das narrativas pessoais se dá mediante reflexão sobre as experiências vividas, sempre levando em conta que é uma interpretação possível e que vai ser reinterpretada, também, por outros. Essas histórias são olhares e leituras possíveis, a partir da interação com o pesquisador, com o contexto em que foram produzidas as narrativas e do modo como o informante foi tocado pelo ato de contar suas experiências. É importante salientar que a narrativa é um instrumento que faz emergir não apenas o sujeito que fala e seu campo de interações, mas o contexto local e global no qual está situado.

Contar a própria história implica refletir sobre os acontecimentos e sobre si mesmo. A reflexão é um ato de retorno a si mesmo mediante o qual o sujeito é capaz de captar (Ricouer, 2000, p. 200); é um pouco colocar-se na perspectiva do outro; é um pouco olhar sob novos ângulos os acontecimentos vividos. E é nesse ato de narrar que o sujeito se reconhece. Deste modo, a identidade é localmente produzida e emerge desse ato de narrar. Nesse narrar a própria história, é possível o encontro com os vários outros que participam dessa história, vários diálogos que são estabelecidos com esses outros, num processo que é contínuo e dinâmico. Para Ricouer, o discurso "pretende, em todos os seus usos, levar à linguagem uma experiência, um modo de viver e de estar-no-mundo que o precede e pede para ser dito" (2000, p. 206). A narrativa é construída a partir das experiências dos sujeitos percebidas temporalmente. As experiências pessoais são narradas e, desse modo, a história vai sendo reconstruída na medida em que os sujeitos da história vão refletindo sobre ela, na medida em que contam e vão tecendo significados para ela. Essa compreensão que vai se construindo das próprias histórias nos possibilita recuperar a vida passada. Para além disso, nos interessa compreender as narrativas sobre a cotidianidade. Como as pessoas percebem e atribuem significados às situações vividas, às experiências e às suas produções – práticas localmente situadas. A articulação entre o lugar (contexto em que se dá a experiência do ponto de vista da pessoa), as histórias de vida e as *maneiras de fazer cotidianas* (Certeau, 2003). Esse entrelaçamento nos é bastante interessante e significativo para compreender determinadas situações vividas no contexto universitário.

Para dar conta de produzir narrativas que atendessem a estes aspectos, foi utilizada a técnica da entrevista narrativa. Esta é uma estratégia de produção de dados na pesquisa qualitativa e permitiu reconstruir as experiências de formação dos estudantes quilombolas e indígenas com o intuito de que contassem suas histórias pois elas refletem muitos acontecimentos de suas vidas, bem como os contextos nos quais estes se desenvolveram. A estratégia permite que estudantes reconstituam suas histórias de formação, as experiências vividas nos diferentes contextos nos quais elas se desenvolveram e poderão refletir sobre as situações buscando possíveis explicações para os acontecimentos (Jovchelovitch & Bauer, 2003; Flick, 2009). Um roteiro elaborado permitiu que os estudantes pudessem contar suas histórias de formação livremente, através de entrevista, com o mínimo de interrupção por parte dos entrevistadores, apenas amparados por tópicos disparadores, tais como: a) a história de formação dos estudantes, da formação básica ao ingresso no ensino superior; b) ser estudante quilombola/indígena na Universidade Federal da Bahia; c) relação da Universidade com os saberes e práticas ditos tradicionais. Outro aspecto importante a ser destacado

neste processo foi a entrada em campo e identificação dos interlocutores. Primeiramente, a coordenadora da pesquisa e dois bolsistas de iniciação científica acompanharam grupos e coletivos de estudantes quilombolas e indígenas existentes na Universidade, bem como participamos de encontros e eventos científicos que aconteceram entre 2015 e 2016, que pudessem nos aproximar das questões diretamente relacionadas à vida destes estudantes no âmbito da Universidade. Dentre esses espaços, estão: o Abril Indígena, o Coletivo de Estudantes Quilombolas da UFBA e o Núcleo de Estudantes Indígenas da UFBA. Em um segundo momento, realizamos conversas informais com estudantes e participamos de reuniões dos grupos para apresentação da pesquisa e identificação de possíveis interlocutores. E um terceiro, contou com a realização de entrevistas narrativas com os estudantes que se dispuseram a colaborar com o estudo. As entrevistas ocorreram em locais reservados, previamente agendadas e com o consentimento dos interlocutores através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Registro CEP n. 1.309.322. Ao todo, foram 6 estudantes quilombolas e 10 estudantes indígenas que concederam a entrevista. Estas, foram gravadas e o áudio transcrito, produzindo um material textual exaustivamente lido e fichado na perspectiva de identificar as categorias de análise. Iniciamos a categorização a partir dos tópicos disparadores da entrevista e, no processo analítico, identificamos as categorias e subcategorias: 1) histórias de escolarização dos estudantes que se desdobra em dificuldades estruturais e culturais para dar prosseguimento aos estudos; 2) o ingresso na Universidade Federal da Bahia que se divide em: 2.1. Impacto com a cidade grande e com a Universidade; 2.2. “Tomada de consciência” e reconhecimento do que é ser indígena e quilombola; 3. Relação entre os saberes, tradicional e acadêmico/científico que se desdobra em três subcategorias: 3.1. Desconhecimento e negligência sobre existência de outros saberes; 3.2. Diálogo no interior dos grupos e coletivos específicos aos quais pertencem os estudantes indígenas e quilombolas; 3.3. Dupla posição que a Universidade assume neste diálogo, em parte cerceia e dificulta, mas também propicia a construção da mudança. A partir disto, todo o material produzido através dos registros em diários de campo e das transcrições das entrevistas foi organizado e sistematizado, produzindo relatórios das categorias e subcategorias de análise. Para fins deste artigo, levaremos em conta análise do processo de formação dos estudantes, da escola básica ao ingresso na Universidade e, para isto, caberá aqui apresentar os interlocutores da pesquisa.

Os estudantes indígenas entrevistados possuem entre 20 e 33 anos de idade e pertencem às etnias Pataxó, Tuxá, Pankará, Pankararú, Tumbalalá e Kaimbé, todos estudantes da UFBA, cursando Letras, Biologia, Odontologia, Direito, Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Engenharia Mecânica e Geografia. Os interlocutores são oriundos de aldeias da Bahia e de Pernambuco respectivamente dos municípios de Prado, Santa Cruz Cabrália, Rodelas, Euclides da Cunha, Carnaubeira da Penha, Petrolândia e Cabrobó. Todas localizadas no interior dos estados onde ainda não se tem acesso a muitos bens existentes na capital. A formação básica da maioria dos entrevistados ocorreu em escolas indígenas até o ensino fundamental, mas após esse período foi necessária a migração para o que eles denominaram “*escola de brancos*” - escolas da região em que moravam, mas sem uma educação “diferenciada” indígena, de modo a dar continuidade aos estudos. Com relação aos estudantes quilombolas, estes possuem entre 21 e 52 anos de idade e pertencem às comunidades de Furadinho, Graciosa, Cruz das Almas, Acupe, São Félix e Orobó, localizadas nas regiões do Recôncavo e Baixo-Sul da Bahia. No momento da entrevista estavam cursando História, Ciências da Computação, Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e Direito. A maioria fez a formação básica inicial dentro de suas próprias comunidades e, em algum momento, tiveram que se deslocar para outras regiões para cursar o fundamental II e ensino médio e ressaltaram as dificuldades neste processo, tais como a distância entre as comunidades e escolas e a falta de diálogo e de preparo dos professores para lidar com as diferenças culturais, sociais e econômicas. Dois aspectos relevantes

apresentados pelos estudantes indígenas e quilombolas e que perpassam o conjunto do material referem-se: as dificuldades estruturais; e as diferenças culturais ao longo da formação escolar e que se perpetuam também no ensino superior. As diferenças culturais dizem respeito aos modelos de ensino nos quais os estudantes estiveram envolvidos, e que não dialogam entre si; bem como ao preconceito sofrido pela condição de ser quilombola ou indígena, tanto na formação básica quanto no ensino superior. As histórias dos estudantes remetem para situações particulares, que cada um vivenciou durante seu processo de formação, e/ou que também remetem a um grupo/etnia mais especificamente, porém também revelam contextos de descaso e de desvalorização, nos variados níveis, dos quais são oriundos parte considerável destes estudantes.

3. A formação dos estudantes indígenas e quilombolas: histórias de resistência

Quase todos estudantes indígenas realizaram algum período da formação básica em escola indígena, e mesmo com as dificuldades desta por conta da falta de instalações adequadas, falta de professores e com salas multiseriadas, referiram que a experiência foi importante pela convivência na comunidade e pela presença de elementos que enfatizavam sua cultura, tal como referiram duas estudantes indígenas: "*na escola indígena você ouviu falar sobre a nossa cultura, sobre o dialeto...*" (WP); "*a gente dançava o Toré, a gente fazia nossas práticas na escol*a" (ET).[2] Para os estudantes quilombolas, a questão da distância das comunidades às escolas foi algo recorrente, tanto a distância física quanto simbólica. Para dar continuidade aos estudos era necessário deslocar-se por quilômetros para as sedes ou para outras cidades, sem qualquer estrutura ou auxílio das prefeituras, e retornar para as comunidades em algum momento, o que inviabilizava a continuidade dos estudos para muitos estudantes. Além disto, para parte dos estudantes foi ressaltada a necessidade de parar os estudos para trabalhar ou ajudar a família, porém, para todos, a distância com as questões diretamente relacionadas às comunidades e ao significado de ser quilombola em função destes deslocamentos foi o mais destacado e este aspecto foi marcante quando ingressaram no ensino superior.

"Tinha uma disciplina no ensino fundamental II que se chamava história afro-brasileira e indígena. Eles excluíam a parte indígena, e quando de história afro-brasileira, normalmente os professores falavam de religião. Porque vinha..., vinha não, vem, na verdade, do currículo, que vem dizendo o que deve ser trabalhado, e aí ninguém modificava esse currículo. E aí, tem muitas questões de dentro da comunidade que poderia ser trabalhado pra gente conhecer nossa própria história e a gente não conhecia, e ficava por isso mesmo porque até hoje é assim. Porque se aparecer alguma questão de lá, eles tratam como questão folclórica. E não é uma questão folclórica, porque tem toda uma história diferenciada, tem todo um momento diferente que não tem nada a ver com a questão folclórica brasileira" (JA).

"É**,** eu comecei a estudar da primeira série porque lá não tinha alfabetização, e aí a escola em si, a estrutura era muito precária, a escola era quase caindo, era dentro da aldeia mesmo e, assim, os primeiros anos até a 1° 2° e 3°séries não tinha assim muita relação da aldeia em si com o que era abordado na escola, até porque nessa época os professores eram brancos e pra eles assim acho que não era tão conveniente abordar a temática indígena. Eu me lembro até de uma vez que a gente foi estudar sobre os povos indígenas e aí a professora levou um livro e no livro tinha né, o menino com o cabelo de cuia, é moreninho e, tipo, nós crescemos, aquelas pessoas que estavam ali, aquelas crianças, todas eram indígenas, ouvindo que somos indígenas e nos deparamos a situação de que, como assim o índio é aquele? e nós? Porque nós não atendíamos aqueles padrões que era dado ao índio. E aí, depois da quarta série, não tinha mais lá na aldeia, aí eu fui estudar na

[2] Importante ressaltar que a educação escolar indígena passou por um importante processo de reorganização a partir da década de 1990, particularmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) que garantiu aos indígenas uma educação escolar específica, diferenciada e bilíngue, que respeitasse seus modos de elaborar e transmitir conhecimentos, com objetivos, currículos e calendários definidos por cada sociedade indígena (Silva, 2018).

cidade, da quinta até o terceiro ano eu estudei em Tacaratu e, com certeza, lá muito menos fazia relação, eu sinceramente acho que nunca ouvi nenhum debate, nenhuma aula que falasse assim dos povos indígenas, nada mesmo, mas pelo menos a educação era de boa qualidade. (...) E teve também assim uma coisa que eu lembro que me deixou muito triste foi um colega meu que falou que lugar de índio era pra tá no mato, que eu tinha que esquecer minha cultura porque se eu fosse pensar ainda em ser indígena eu não estaria estudando porque índio não estuda, índio tem que tá no mato, sem contar que isso acontece em todos os lugares que não é só na universidade". (AP)

A questão estrutural vincula-se à condição das escolas, de preparo dos professores, do material didático e das dificuldades nos municípios de garantir a continuidade dos estudos para os estudantes que vivem em locais mais afastados. Neste sentido, ou o estudante teve o apoio da família para continuar, arcando com as dificuldades e limitações, ou teve que adiar a formação privilegiando o sustento da família em dado momento. Porém, o que foi mais representativo nas narrativas refere-se às diferenças culturais que vão do desconhecimento dos professores sobre os povos indígenas e quilombolas, mas particularmente do não reconhecimento de saberes e modos de fazer coisas provenientes das histórias e repertórios destes povos, de algo que faz parte das comunidades, dos contextos onde vivem e que poderiam ser trazidos para o diálogo no interior das escolas. O estudante quilombola refere que existia um conteúdo da história afro-brasileira que foi incorporado à formação básica, que deveria dialogar com o modelo tradicional de ensino, mas de que modo este conteúdo é apresentado ou considera os contextos de vida dos estudantes quilombolas? "*Uma história diferenciada*" que é negligenciada e traduzida como "*questão folclórica*".

Em ambos fragmentos, o primeiro de um estudante quilombola e o segundo de uma estudante indígena, é possível perceber que havia uma precariedade na formação básica. Em um primeiro momento, essa formação permitiu maior proximidade com as comunidades e algum estreitamento com seus saberes, atráves da dança, da língua e de práticas culturais que poderiam ser realizadas nas escolas, porém, na medida que os estudantes se arvoravam a continuar os estudos, ele se distanciava do que lhe era próprio, mas se aproximava de um modelo de formação que lhe permitiria com mais facilidade o ingresso e, posteriormente, a permanência no ensino superior. Este modelo hegemônico de formação, presente na formação básica e no ensino superior, não privilegia outros saberes e formas de produzir o conhecimento. Estamos aqui defendendo que existe nas instituições de ensino um modelo orientado a privilegiar a racionalidade científica como única forma de conhecimento válido, que separa sujeito de objeto, natureza da cultura, seres humanos de outras criaturas (Santos, 2005) e marginaliza tudo o que se distancia desta forma de compreensão do mundo. No fragmento da estudante indígena é apresentado o preconceito vivido nas chamadas "*escolas de branco*", e não apenas nelas, pois neste caso era uma escola indígena, porém ainda não havia no período professores habilitados para o trabalho a ser desenvolvido. Este preconceito ocorre em função de um desconhecimento quase que total sobre os povos, bem como das outras tantas formas de conhecimento produzidas por estes e negligenciadas ao longo de séculos, o que Santos (2005) designa como *epistemicídio*. Para o autor, este termo refere-se à "morte de um conhecimento local perpetrada por uma ciência alienígena" (Idem, p.22), ciência essa com a qual comungamos e que, ao longo dos tempos, rejeita toda forma de saber que não se baseie no modelo de produção do conhecimento científico. A este conhecimento agregam-se tantos modos de ler, pensar e entender o mundo e que não comporta nada e ninguém que lhe seja alheio ou que não se enquadre aos parâmetros que foram estabelecidos por um determinado grupo que o domina. A "*escola de brancos*" para os estudantes entrevistados é a escola de qualidade. É a escola que oportuniza a continuidade dos estudos, o acesso a um tipo de conhecimento que fará com que ingresse no ensino superior, embora é a escola indígena que possibilitou um conhecimento diferenciado. A partir das narrativas dos estudantes é possível pensar que este conhecimento diferenciado deveria levar em conta a história de subalternização dos povos indígenas e quilombolas, uma história marcada por

relações de exploração, expropriação, submissão, desvalorização e negação da diversidade de saberes camponeses, quilombolas, indígenas, entre outros. É neste sentido que o uso de narrativas é fecundo como estratégia que possibilita a reconstrução destas histórias, não apenas das pessoas, mas de seus grupos, comunidades e mundos.

Outro aspecto referente às diferenças culturais apresentadas nas entrevistas pelos estudantes remete ao preconceito sofrido por ser indígena ou quilombola nas escolas e, também, na Universidade. A noção de "identidade" apareceu em diferentes momentos no material textual, tanto referendando a importância da formação diferenciada que tiveram nas escolas, o que permitiu reconhecer-se enquanto indígena por exemplo, quanto para enfatizar os preconceitos sofridos devido aos "traços" esperados e que se manifestam (no vestuário, cor da pele, tipo de cabelo etc), "estereótipos" esperados pelos ditos "brancos" e que permeiam o cotidiano dos estudantes desde a formação básica até a Universidade. Expressões como: "*menino com cabelo de cuia*", "*que vive no mato*" que apareceram nos relatos dos estudantes nos fragmentos acima, evidencia um tipo de representação criada em torno desses estereótipos também na Universidade:

"... no primeiro dia de aula eu ouvi coisas assim do tipo: ah, o povo lá na sua aldeia anda nu e num sei o que, e sempre me referenciavam como bonita, ah, essa índia é linda e num sei o que, num sei o que, e aquilo me matava..."(ET);

"(...) quando eu cheguei aqui de início assim, que eu tive contato com meus colegas, que eu já falei pra eles que eu era indígena, eu ouvia muitas brincadeirinhas tipo, ah, índia desse jeito, cadê o arco e flecha? E assim, a surpresa deles quando viram que eu tinha um celular (...) E teve também assim uma coisa que eu lembro que me deixou muito triste, foi um colega meu que falou que lugar de índio era pra tá no mato, que eu tinha que esquecer minha cultura porque se eu fosse pensar ainda em ser indígena eu não estaria estudando porque índio não estuda, índio tem que tá no mato" (AP).

Esta representação que se apresenta imutável nas instituições está diretamente relacionada ao discurso colonial (Bhabha, 2007), o mesmo que sustenta e reforça o modelo de ensino tradicional no qual busca manter tudo que é diferente, distante e excluído (Santos, 2010). As narrativas dos estudantes se move em duas direções que evidenciam o quão complexa é a questão da identidade. Há uma demanda por uma identidade que reafirme as diferenças e estereótipos, uma identificação com um biotipo que deve atender as prerrogativas das políticas afirmativas e que possibilitaria melhorias para esses grupos dentro da Universidade, como abertura de espaços bastante disputados de poder internamente. Mas, também, de uma "identidade" com a qual não se reconhecem em função de toda a diversidade de situações vivenciadas ao longo dos tempos e que foram pouco a pouco transformando estes grupos nas suas múltiplas dimensões. Para Gilroy (2007), formas de vida resultantes de interaçoes entre sistemas comunicativos e contextos que elas incorporaram ao longo do tempo, mas também modificaram e transcederam (p.25).

Porém, embora este processo de desconhecimento e preconceito ocorra também no interior da Universidade, é também dentro dela que outras situações têm sido possíveis, mesmo que de forma tímida e não sem embates. No caso dos estudantes quilombolas, isso implica diretamente em um perceber-se "quilombola tardio", primeiramente no ingresso quando se inscreve no Programa Permanecer, mas particularmente depois, no processo de constituição do ser estudante quilombola:

"Acho que eu vivenciei muita coisa, mas na época eu não tinha relacionado que era pelo fato d'eu ser quilombola, porque, tipo, quando você não percebe, você não tem isso arraigado em você, as coisas acontecem e você acha que são coisas naturais. Mas, uma vez eu tive uma experiência, que foi quando eu falei: realmente eu sou quilombola" (RS).

Alguns estudantes militantes ou pertencentes às associações comunitárias ingressam na Universidade e já manifestam uma "identidade", algo que ele vem permanentemente construindo sobre o que é "ser quilombola"[3], ou "ser indígena", mas não são todos, como pudemos perceber nas entrevistas. No entanto, é no interior da Universidade que esse processo de conhecimento, reconhecimento e particularmente de reflexão se acirra. O estudante se depara com o preconceito, diferenças, dificuldades, com a assunção de uma identidade institucional que já lhe impõe um lugar de fala, mesmo com todas as contradições aí colocadas. A partir daí, um movimento acontece, de interações com outros estudantes indígenas e não indígenas, quilombolas e não quilombolas, demandando questões aos professores e gestores, construindo espaços de afirmação e de diálogo que pautam a questão indígena e quilombola no interior da Universidade a fim de dar visibilidade às dificuldades que eles enfrentam cotidianamente.

4. Considerações Finais

Este estudo foi iniciado propriamente em 2015 e, desde então, temos nos debruçado na análise do material textual que produzimos. Este material revela muitas histórias de precariedade, dificuldades e negligências que acompanham a vida de estudantes indígenas e quilombolas há muito tempo, e estes são os que chegaram ao ensino superior. Tantos outros não alcançaram êxito e tantos outros continuam persistindo, em uma luta bastante desigual. Este processo inicia-se na escola básica, com instalações precárias, com professores que atuam sem formação especifica, em condições mínimas de realizar um trabalho adequado, com os estudantes sofrendo toda forma de estigmatização social, apesar dos avanços ocorridos nos últimos anos do ponto de vista legal e das políticas afirmativas.

Alguns entrevistados ressaltaram as mudanças que vem ocorrendo nas instituições, inclusive nas comunidades de onde são oriundos, como na Universidade. Parte destes estudantes encontraram um contexto diferenciado em função do terreno já minimamente assentado pelos primeiros ingressantes, ou seja, já existem canais de comunicação abertos através dos coletivos, núcleos e fóruns, programas e ações organizadas pelos grupos e Universidade, entre outras iniciativas que vem modificando o cenário neste espaço. Porém, isto não diminui o esforço diário e desafiador na perspectiva de quebrar preconceitos e de conquistar espaços dentro e fora da Universidade.

As narrativas até o momento apresentadas revelam histórias difíceis vividas pelos estudantes, de precariedade e preconceito; parte considerável destas histórias mostram o que está por trás disto, a negligência com saberes e práticas de povos não considerados pelo saber hegemônico que conduz nosso modo de ser e viver desde o início do que chamamos civilização ocidental. É o que Tavares (2013) refere de um *ocidentocentrismo* do conhecimento que assume muitas vezes a forma de racismo. É neste sentido que o conceito de *interculturalismo*, proposto por Santos (2010), vem sendo defendido como uma forma de reconhecer, respeitar e incluir outras culturas e saberes, mas não adicionando conteúdos, sobrepondo-os, e sim em um processo de construção participativa. É neste sentido que a narrativa permite a construção e compreensão de histórias e experiências destes estudantes e, ao mesmo tempo, os implica. Possibilita-lhes falar sobre seu cotidiano na Universidade, sobre o que os aflige e os percursos que desenvolvem e, deste modo, poderá contribuir para mudanças de fato no ensino superior, que permitam não apenas o acesso, mas especialmente uma

[3] Em relação ao processo da construção da identidade quilombola, a política de titulação das terras das comunidades quilombolas é um marco importante a ser ressaltado. O termo 'quilombola' é inserido na realidade das comunidades rurais, conhecidas como "terras de pretos" ou "comunidades negras rurais", que passam a buscar o direito a posse definitiva da terra, definida na constituição de 1988 (SOUZA & BRANDÃO, 2015).

permanência que promova transformação: em suas vidas, nas comunidades e particularmente na universidade.

Agradecimentos

Agradecemos a valiosa contribuição da bolsista de iniciação científica Estevita Queiroz da Silva pela produção e organização do material textual. A todo(as) estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal da Bahia que colaboraram significativamente para a realização desta pesquisa.

Referências

Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2003) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bourdieu, P**.** (2011). *Escritos de educação*. 12.ed. Petrópolis, RJ:Vozes.

Casal, J., García, M., Merino, R. (2007) Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos. *Revista de Educación*, 342. Enero-abril, p. 213-237.

Certeau, M. (2003). *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. 9. ed. RJ, Petrópolis:Vozes.

Critelli, D.M. (1981). Para recuperar a educação: uma aproximação à ontologia heideggeriana. In: Heidegger, M. *Todos nós... ninguém*: um enfoque fenomenológico do social. SP: Moraes, p. 59-72.

Dall'Alba, G. (2009). Phenomenology and education: an introduction. *Educ. Philos. Theory*, v.41, n.1, p.7-9.

Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed.

Gibbs, P., Angelides, P., Michaelides, P. (2004). Preliminary thoughts on a práxis of higher education teaching. *Teaching in Higher Education***,** v. 9, n. 2, apr.

Gilroy, P. (2012). O atlántico negro. 2.ed. SP:Editora 34; RJ: Universidade Candido Mendes.

Gonzales, A.D. et al. (2012). Fenomenologia heideggeriana como referencial para estudos sobre formação em saúde. *Interface. Comunicação, Saúde, Educação*. v.16, n.42, jul-set.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior: 2011* – Resumo Técnico (2013) Brasília, abril. Disponível em: www.inep.org.br. Acesso em: 21 fev 2014.

Rabelo, M.C.M., Souza, I.M.A., Alves, P.C. (2012). *Trajetórias, sensibilidades e materialidades*: experimentações com a fenomenologia. Salvador:Edufba.

Ricouer, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Analisi*, n. 25, p. 189-207.

Santos, B.S. (Org.). (2005). *Semear outras soluções*: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. RJ: Civilização Brasileira.

Santos, B.S. (2010). *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. 3.ed. SP:Cortez.

Silva, A.S.Q. (2018). *Estudantes indígenas no ensino superior*: um processo em construção na Universidade Federal da Bahia. Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Universidade Federal da Bahia. (no prelo)

Tavares, M. (2013). A universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos. *Revista Lusófona de Educação*, 24, 2013.

Recreando la vida desde masculinidades y feminidades democráticas
Programa universitario de prevención del VIH desde la perspectiva de género

John Harold Estrada Montoya [1], Lyla Piedad Velosa Amature [2] y César Mauricio Junca Rodríguez [3]

[1] Profesor Titular, Universidad Nacional de Colombia. jhestradam@unal.edu.co ; [2] Profesora Emérita, Universidad Nacional de Colombia. lpvelosy@gmail.com ; [3] Profesor Catedrático, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. cesarjunca@autistici.org

Resumen. Se presentan los principales resultados de una investigación de corte cualitativo, estudio de caso, realizado con estudiantes durante 10 años (2008 – 2018). Cada semestre, los jóvenes inscritos en el curso "El SIDA como realidad del proceso vital humano" en la Universidad Nacional de Colombia, recrean los significados del género y las posibilidades de vivir con el VIH a través de: talleres, performances, dibujos, videos cortos y un componente teórico transversal. Mediante la hermenéutica y la etnografía críticas se ha encontrado que emergen categorías contemporáneas que hablan de un tránsito más democrático de encarnar y vivir el género y perviven otras de carácter tradicionalista ligadas al patriarcado y al heterocentrismo que les podrían poner en riesgo de adquirir y transmitir el VIH.

Palabras Clave: Género; Infección por VIH/SIDA; Prevención; Estudio de Caso; Evaluación de programas educativos;

Recreating life from masculinities and democratic feminities. University program on HIV prevention from a gender perspective.

Abstract. We present the main results of a qualitative research, case study, conducted with students for 10 years (2008-2018). Each semester, young people enrolled in the course "AIDS as a reality of the human life process" at the National University of Colombia, recreate the meanings of gender and the possibilities of living with HIV through: workshops, performances, drawings, videos short and a transversal theoretical component. Through critical hermeneutics and ethnography it has been found that contemporary categories emerge that speak of a more democratic transition of embodying and living the genre and others of a traditionalist nature persist, linked to patriarchy and heterocentrism that could put them at risk of acquiring and transmitting the HIV.

Key Words: Gender; HIV/AIDS infection; Prevention; Case Study; Evaluation of educational programs;

1 Introducción

En América Latina es relevante el gran número de jóvenes de 15 a 24 años que viven con el VIH y que adquirieron la infección a través de prácticas sexuales desprotegidas. Los jóvenes son particularmente vulnerables a la infección al VIH por una diversidad de condiciones: 1. Comportamientos y prácticas de riesgo derivados de sus orientaciones de género y del uso de sustancias ilícitas; 2. Sociales y políticas, como la falta de acceso a la educación de calidad y/o a los servicios de salud sexual y reproductiva amigables para los jóvenes y por el bajo acceso a información sobre el VIH, especialmente en el área rural; 3. Culturales, como la preeminencia de una cultura patriarcal y las prohibiciones de tipo religioso; 4. Económicas, como la falta de recursos para prevenir y atender de manera adecuada, tanto a nivel particular como social, los efectos de la pandemia; y 5. Biológicas, como por ejemplo, las niñas por la inmadurez o desarrollo incipiente de las capas epiteliales protectoras del tracto genital y los niños y jóvenes homosexuales por prácticas penetrativas desprotegidas (Calvez, 1998; ONUSIDA, 2000; Castro, 2003; ONUSIDA, 2004a; Estrada, 2008).

El concepto de "Educación sexual para la prevención del VIH/SIDA" se refiere a programas orientados a jóvenes para la adquisición y desarrollo de conocimientos, competencias comunicativas, fundamentos éticos y actitudes que limitarán la transmisión del VIH y el impacto de la pandemia. Además dicha educación debe incluir procesos de formación a las personas infectadas en cuanto al

acceso a la atención, el asesoramiento psicológico y la formación para afrontar el tratamiento. La Educación Comprensiva aborda la importancia de las necesidades y el entorno socio-cultural de los jóvenes, desde su edad biológica, en relación con el respeto a la diversidad sexual y la comprensión del género como un determinante fundamental de su trayectoria de vida, trascendiendo las perspectivas reduccionistas de la metodología moralista del enfoque nominado ABC [1] (Kirby, 2001a; Kirby, 2001 b; UNESCO, 2003; AMERICAN FOUNDATION FOR AIDS RESEARCH, 2005; Kirby, Laris, Rolleri, 2007; Estrada, 2008).

La Educación Comprensiva es una estrategia efectiva de prevención dirigida a la gente joven, que ha probado retrasar el inicio de la actividad sexual-genital de los jóvenes en pareja y proteger a los jóvenes sexualmente activos contra el VIH, otras enfermedades de transmisión sexual y el embarazo adolescente, por medio del aumento del uso de preservativos con parejas estables u ocasionales y de la disminución del número de parejas (Sevilla, 1995; ONUSIDA, 2000; ONUSIDA, 2004b; Kirby, Laris, Rolleri, 2007; Estrada, 2008). La experiencia educativa de la que se ocupa este artículo está centrada en un quehacer de investigación cualitativa, es realizada en la más importante universidad pública de Colombia y la hemos denominada “El SIDA como realidad del proceso vital humano”. Su desarrollo se ha orientado a partir de la pregunta principal: ¿cuáles son los significados sobre el género que inicialmente tienen los jóvenes que participan en la experiencia de “Educación sexual para la prevención del VIH/SIDA” y cuáles los que tienen al finalizar el semestre? y de la secundaria: ¿cuáles son las herramientas cualitativas más apropiadas para reconstruir y transformar dichos significados?.

2 Justificación

El Banco Mundial (BM), la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA), la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y consensos de expertos afirman que para detener o menguar el avance de la epidemia, la educación debe ser un pilar de los esfuerzos nacionales e internacionales de lucha contra la infección (ONUSIDA, 2000; OMS, 2002; UNESCO, 2003; ONUSIDA, 2004a; UNICEF-ONUSIDA, 2004b; Estrada, 2008; Estrada, 2009a).

La educación, como único componente de prevención, no garantiza la obtención de resultados exitosos; se requieren acciones combinadas de prevención, de atención y de rehabilitación a las personas viviendo con el virus. Reconocemos los significativos avances teóricos de la categoría analítica de género y sus implicaciones en la vida cotidiana, en particular para los sectores privilegiados social y económicamente; sin embargo, las grandes mayorías en Colombia, incluidos los estudiantes universitarios los desconocen, quedando sometidos a la vulnerabilidad de adquirir y transmitir la infección. Todas las acciones arriba mencionadas necesitan la creación de contextos sociales y políticos equitativos, solidarios, democráticos y justos para conseguir los resultados esperados (Estrada, 2009a).

2.1 Objetivos

- Reconocer los significados que sobre el género tienen los jóvenes que participan en el programa “El SIDA como realidad del proceso vital humano” tanto al inicio como al final del mismo.

1 La metodología ABC toma su nombre de las iniciales en inglés de las tres características principales que lo fundamentan así: A de Abstinence; B de Being faithful y C de Condom use.

- Describir las herramientas cualitativas más apropiadas para reconstruir y transformar dichos significados.

3 Metodología

Investigación cualitativa en educación, con un diseño de estudio de caso, en el cual se privilegiaron la hermenéutica y la etnografía crítica (Hernández, Fernández-Collad, & Baptista, 2010; Denzin, Lincoln, 2011). Durante el periodo de estudio (2008-2018) participaron 1316 jóvenes, 596 hombres y 720 mujeres de todas las profesiones y disciplinas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. El proceso de investigación se centra en los significados que tienen los jóvenes sobre el género tanto al inicio como al final de cada curso impartido. Los ejes estructurales del curso son: la epidemiología crítica, las pedagogías críticas que integran la educación popular de origen latinoamericano y las teorías de género que cubren cerca del 50% del contenido programático (Breilh, 1997; Bertand, Solis, 2000; Scott, 2000; Lamas, 2000; McLaren, 2003; Estrada, 2009b; Arango, Viveros, 2011).

Los estudiantes asisten a 16 sesiones semestrales de tres horas por semana. Los primeros cuatro encuentros se centran en el reconocimiento de las vulnerabilidades y posibilidades que cada estudiante percibe y reconoce frente a un diagnóstico de vivir con VIH, utilizando la estrategia del juego de roles. Estas sesiones se complementan con el abordaje de los aspectos históricos y epidemiológicos internacionales y nacionales sobre la pandemia mediante exposiciones de los profesores y proyecciones de documentales y películas. Los estudiantes en sus casas van elaborando un dibujo del tamaño de un 1/8 de cartulina, el cual recoge los sentimientos y emociones que les genera el diagnóstico. Dicho dibujo debe realizarse en varios momentos, es decir, durante las primeras cuatro sesiones y debe ir acompañado de un escrito en la parte posterior del dibujo que dé cuenta de las reflexiones que les suscitaría vivir con VIH. Los docentes analizan, codifican y sistematizan los dibujos y los escritos por grados así: 1: Totalmente pesimista; 2: Medianamente pesimista; 3: Poco pesimista; 4: Optimista.

En los siguientes seis encuentros se exploran las visiones del género asociadas con el VIH por medio de talleres vivenciales; conversatorios con expertos sobre género, activistas de la comunidad LGTBI y personas viviendo con VIH; las sesiones se complementan con lecturas sobre género, estudios cuir, epistemología feminista, estudios de masculinidades y transgenerismo masculino y femenino, así como proyección de películas [2].

Los talleres, que se han llamado “Hombres y mujeres de verdad”, se desarrollan grosso modo así: se forman grupos de estudiantes divididos por sexo biológico para explorar una primera aproximación a la reconstrucción del género en cada uno; se les pide que discutan y definan siete u ocho categorías adjetivadas que definen ser mujeres o ser hombres en sus vidas cotidianas y que precisen en cuál o cuáles escenarios sociales las aprehendieron (hogar, escuela, círculo de amigos, universidad, barrio, redes sociales y demás espacios culturales); posteriormente deben elaborar imágenes gráficas del tamaño de alguno de los participantes, en dos o tres dimensiones, y/o perfomances con las categorías estudiadas que son socializadas y discutidas activamente en sesiones de plenaria y que se

2 Se proyectan películas que presentan de manera explícita la relación entre la pandemía del VIH y el género. Algunas de las que más usamos son: “Yesterday”, primera película producida en Sudáfrica, en idioma Zwagili y candidata por este país al premio Oscar a mejor película extranjera; “Gia”, que narra la vida de la top-model Gia Carangi, primera mujer de relevancia internacional en ser diagnosticada con VIH y en morir por las consecuencias dada la ausencia de terapia farmacológica en la época; “Kids”, que presenta la problemática de adolescentes hombres y mujeres infectados por el VIH en la ciudad de New York ; “Reyes o Reinas”, en la cual se presenta la vida cotidiana de tres drag-queens en Estados Unidos o “Soporte de vida”, que presenta la vida de la activista comunitaria negra, Ana Wallace, infectada por su compañero, veterano de guerra y usuario de drogas endovenosas.

registran en vídeos para su posterior análisis. Los profesores presentan las principales conclusiones, los temas emergentes y su posible aplicación práctica en la prevención de la adquisición del VIH. En la última sesión se realizan conversatorios sobre temas de género con profesores expertos invitados en las que, después de sus exposiciones, los estudiantes participan y se aclaran las inquietudes surgidas durante los talleres, las puestas en común y la plenaria. Para todo lo anterior se obtiene consentimiento informado verbal.

La sistematización y codificación de los talleres y demás actividades se basan en recoger la frecuencia con que aparecen las categorías adjetivadas de lo femenino y lo masculino y de los escenarios en los cuales fueron aprehendidas, en cada uno de los grupos. El proceso de análisis del género, a partir de las significaciones, se articuló en tres contenidos: las representaciones de lo masculino y lo femenino (en tanto diversidad de roles sociales), las representaciones de las masculinidades y las feminidades (en cuanto diversidad de interrelaciones de apropiación/transformación colectiva de los roles sociales) y los procesos de socialización de los roles y las interrelaciones y sus apropiaciones sociales (en cuanto construcción social histórica). A su vez, el análisis se hizo teniendo en cuenta los cambios percibidos en los encuentros en cada una de las distintas ediciones del curso (dimensión sincrónica) y los cambios a lo largo de las ediciones del curso (dimensión diacrónica). Cada ejercicio semestral va nutriendo la base de datos que en el momento tiene un acumulado de 10 años.

En las siguientes cinco sesiones se profundiza en el tema del VIH en niños y niñas y en la transmisión materno-infantil del VIH. Simultáneamente los estudiantes por grupos van elaborando un proyecto de acción educativa hacia otros estudiantes de la Universidad, que incluye la perspectiva sensible y transformadora de género, que se va retroalimentando y se socializa al final del semestre en aulas, pasillos y zonas de tránsito del campus universitario. Esta actividad queda también registrada en videos que hacen parte del material didáctico de los semestres siguientes. En la penúltima semana del curso se solicita a los estudiantes que elaboren otro dibujo a partir de la situación presentada en la primera semana; con el fin de reconocer, cómo el paso por el curso transforma los sentimientos y las emociones que genera el diagnóstico de vivir con VIH. Los dibujos son analizados, codificados y sistematizados según los mismos grados utilizados en el primer ejercicio.

La actividad final del curso es un taller que se denomina “Rayos de luz para días de lluvia”. Se conforman grupos y cada uno de los integrantes dispone de los siguientes materiales: un sobre de manila tamaño oficio, marcadores de colores, fichas de cartulina de colores tamaño 1/16, calcomanías o adhesivos, tijeras, pegante y revistas de farándula para ser recortadas. En las dos primeras horas del taller, cada estudiante y cada profesor decoran y marcan, de manera visible, con su nombre, el sobre de manila. A continuación, los estudiantes escriben en las fichas de cartulina (tantas cuantos estudiantes haya en cada grupo), que se han decorado y se han marcado con el nombre de cada uno de los compañeros del grupo. Lo escrito en cada ficha contiene un mensaje, pensado para ser leído en un futuro mediato o remoto, el cual está cargado de esperanza, optimismo y reconocimiento. El taller finaliza una vez que cada estudiante haya depositado cada una de las fichas en los sobres de sus compañeros y de sus profesores. Se les solicita a los estudiantes que una vez hayan leído sus mensajes, sellen los sobres y los guarden en un lugar secreto en sus hogares para ser releídos cuando necesiten recordar o rememorar lo significativo de su paso por el curso, así como, los diferentes aprendizajes en los cuales lo colectivo y lo afectivo jugaron un papel preponderante.

4 Resultados

Sobre la prevención de la infección del VIH. En la investigación han participado 1316 jóvenes (596 hombres y 720 mujeres). El conocimiento adquirido durante el curso y, en particular, en la

experiencia de trabajo grupal en los talleres y en el proyecto final, brinda protección contra la vulnerabilidad individual y proporciona los instrumentos para comprender y evitar el riesgo al VIH en el contexto social. Lo emocional trabajado de manera colectiva aporta a la transformación de la vida de los estudiantes en relación con la perspectiva de afrontamiento al VIH. Los dibujos presentaron un cambio importante en el grado, al pasar de un 95% totalmente pesimista (grado 1) a un casi 100% optimista (grado 4). El análisis de los textos que acompañan los dibujos muestra una real transformación en los juicios de valor y las actitudes sobre: la sexualidad propia y la de los otros, la condición de vivir o no con VIH y el proyecto de vida; que pasaron de una posición ensimismada, pesimista, culpable, triste, paralizante, abandonada y sin futuro marcada por la estigmatización y el rechazo de sus familiares, amigos y compañeros, hacia una posición solidaria, esperanzadora, optimista, capaz de brindar apoyo individual y colectivo, posición marcada por el respeto a la diversidad sexual y el reconocimiento de que la pandemia forma parte de la vida. La experiencia educativa crea un contexto vivencial en el que la epidemia se puede discutir y comprender y en el que las personas infectadas y afectadas son reconocidas como sujetos que deben ser incluidos sin estigmatización alguna en la sociedad.

Sobre lo masculino y lo femenino. Estas características culturales, estudiadas en la investigación como categorías adjetivadas, pueden notarse en los diferentes dibujos de los grupos de hombres que han pasado por el curso en estos años, en los que las representaciones de lo masculino están asociadas a la zona genital: fuerza, fortaleza, impulsivos y sexuados (categorías adjetivadas) dando por sentado que para los hombres, a pesar de la existencia de un tránsito en las concepciones de género donde los hombres asumen algunos roles de cuidado y protección, aún persisten elementos de una perspectiva masculina hegemónica; lo que no se observa en la mayoría de los dibujos de los grupos de mujeres, en los que hay una mezcla de la estética “performativa” tradicional: el maquillaje, los accesorios, la voluptuosidad, la seducción, la ingenuidad y la pureza; con los atributos, categorías adjetivadas, de: fuerza, emprendimiento, empeño, liderazgo y disciplina vinculados con la sociedad de mercado.

Las características asociadas al acto sexual-genital aparecen más frecuentemente en los grupos de hombres, mientras que los grupos de mujeres presentan características asociadas con lo sentimental y el amor. Esto puede deberse a que las mujeres están socialmente educadas para vivir la sexualidad como una experiencia íntima y cargada de afectividad que no incluye exclusivamente la sexualidad-genital sino que puede englobar un amplio abanico de actividades: hablar, tocar, acariciar, abrazar, etc. Mientras que los grupos de hombres son educados para concebir la sexualidad como un acto agresivo y sobre todo físico, de conquista, orientado hacia la penetración y el orgasmo genital. Ambos modos de educación ponen en riesgo tanto a ellos como a ellas de adquirir y/o transmitir el VIH.

La maternidad no hace parte fundamental de la mayoría de representaciones de la feminidad de las participantes, a excepción de las estudiantes de enfermería; sin embargo, se observan características que reafirman el valor de la mujer en la sociedad capitalista como el emprendimiento, el individualismo, la autonomía, el egoísmo, el consumismo y el éxito entre otras. Se observa una modificación, lenta pero significativa, en las pautas de configuración del hogar y de la reproducción, en la significación de lo femenino, que, a nuestro juicio, tienen que ver, por lo menos en parte, con las transformaciones en los procesos de acceso al empleo y con la dificultad expresada por las estudiantes para compaginar el empleo y la familia. Esto se evidencia en el retraso de la edad del matrimonio, de la maternidad y en la disminución del número de hijos que piensan tener o, incluso, se contempla la posibilidad de no tener responsabilidades familiares y maternales en la siguiente década, o nunca, que impidan el desarrollo de un proyecto profesional, como es el caso expresado en muchas ocasiones por algunas de las mujeres participantes.

Sobre las masculinidades y feminidades homoeróticas, es decir, las no heterocentradas se puede afirmar, en particular para los jóvenes, que enfrentan un mayor riesgo de infectarse con el VIH por el hecho de su construcción de género homosexual masculino o transgénero femenino.
Sobre los ámbitos de socialización donde aprendieron a ser este tipo de hombres o de mujeres, ellos expresaron mayoritariamente que habían aprendido sus roles de género en la familia nuclear, en la casa (familia extensa) y el colegio. Otros ámbitos de socialización referidos por los participantes fueron la educación, los medios de comunicación y la sociedad.
Para los jóvenes participantes el curso les cambió la manera de percibir, sentir, pensar y actuar frente a la epidemia del VIH y les dotó de herramientas discursivas, afectivas y de comportamiento para prevenir futuras infecciones, incorporar rutinariamente el uso del preservativo en sus relaciones, hablar abiertamente del tema con sus familiares y grupos de amigos. Muchos de ellos se comprometieron a ser educadores pares desde sus respectivas profesiones y disciplinas.

5 Discusión

El género se manifiesta a partir de la construcción social que define lo masculino y lo femenino con base en las características biológicas determinadas por el sexo. Presenta aspectos subjetivos tales como: los rasgos de la personalidad, las actitudes o los principios éticos y aspectos objetivos tales como: las conductas y las actividades que diferencian a hombres de mujeres (Finkielkraut, Bruckner 1979; Scott, 2000; Lamas, 2000; Estrada, 2009b; Arango, Viveros, 2011). Como categoría de análisis, el género explica los factores que conducen a las desigualdades entre mujeres y hombres; pone de manifiesto el carácter jerarquizado de las relaciones construidas entre los sexos en cada cultura; y por tanto, facilita o dificulta el cambio de esa realidad socio-cultural. El conocimiento de los factores que determinan las desigualdades de género relacionadas con la salud, permite la exploración y la posible realización de acciones tendientes a su eliminación o disminución (Breilh, 1997; Estrada, 2009a; Arango, Viveros, 2011).
El género aparece como una construcción cultural del sexo biológico. Joan Scott hace referencia a cómo la palabra género se ha utilizado de forma errónea para hacer referencia al sexo de la persona. Señala que esta situación se pudo dar por la mayor aceptación política o tal vez a que "género" suena más neutral y objetivo que las palabras "mujeres u hombres" (Scott, 2000). El género, a su vez, es una categoría móvil y dinámica, que fluctúa con el paso del tiempo y según las barreras culturales entre países e idiomas, por lo que aquellas características que identificaban a un hombre o a una mujer en el pasado, pueden no ser las mismas que vemos hoy en día y varían en un país, como el nuestro, dependiendo de la región socio-cultural de donde provienen los estudiantes, toda vez que nuestro país cuenta con una diversidad socio-cultural amplia y una marcada diferencia entre lo rural y lo urbano (Lamas, 1996; Lamas, 2000; Giddens, 2000; Estrada, 2009a; Arango, Viveros, 2011).
El género ha tenido diferentes concepciones y pasado por un cambio generacional en la mayoría de los países, transitando hacia construcciones de diversas masculinidades y feminidades (Kimmel, 1997; Scott, 2000; Lamas, 2000; Arango, Viveros, 2011). En nuestro país la dinámica del género se sigue realizando en una relación patriarcal, atrapados en la dicotomía hombre-mujer, masculino-femenino, macho-hembra. Se considera que la mujer no debe desempeñarse en los trabajos tradicionalmente adjudicados a los hombres; además, se le asigna una triple carga, consistente en actividades laborales, del hogar y el rol principal que se les atribuye en el cuidado de los hijos, en esto coincide con muchos países de la región y del mundo. Esto se relaciona directamente con los niveles de estrés ocupacional en las mujeres al final de un día de trabajo remunerado, que son mucho más altos que los registrados en hombres que se desempeñan en el mismo cargo (Estrada, 2008; Estrada, 2009b; Arango, Viveros, 2011).

La literatura ha reportado como una masculinidad hegemónica (la denominamos heteronormativa) con sus atributos característicos: intrepidez, osadía, práctica de deportes extremos, consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, privilegio de uso del espacio público frente al privado, entre otras, pone a estos hombres en un riesgo elevado de accidentes fatales, infección por ITS y VIH. Por su parte, las mujeres al asumir de manera impuesta un rol tradicionalista patriarcal con los atributos de sumisión, pasividad, ponerse siempre después del otro, ser delicadas, lucir aparentemente ingenuas, desempeñarse más en el ámbito privado que en el público, ser cuidadoras por naturaleza y no poder decidir sobre su propio cuerpo y su sexualidad, tienen también un riesgo incrementado de sufrir violencia de parte de sus compañeros, o adquirir ITS y VIH-SIDA (Irigaray, 2009). Así pues, se aprecia cómo los hombres, en los diferentes estudios de morbi-mortalidad en salud, aparecen relacionados con la fuerza física, la violencia, los accidentes deportivos y de tránsito, al igual que riesgos relacionados con el consumo de alcohol, o prácticas que impliquen una exposición mayor a riesgos; mientras que las mujeres aparecen relacionadas con la depresión, enfermedades osteo-musculares y la actividad reproductiva (Estrada, 2008; Estrada 2009b). Los estereotipos asociados al rol masculino se ven reflejados también en el comportamiento sexual, lo cual hace más vulnerables a los hombres-masculinos a adquirir VIH/SIDA, ubicando, a su vez, en condición de vulnerabilidad a sus compañeras sexuales (mujeres-femeninas), que por su educación, creencias religiosas o por miedo al estigma social, temen exigir el uso del preservativo al igual que portarlo como parte de sus objetos personales (Sevilla, 1995; Sevilla, 1997; Sevilla, 1998; Gallant, Maticka-Tyndale, 2004; Estrada, 2009b).

En el mundo universitario subsisten representaciones socio-culturales generales que oponen dedicación a inteligencia, juicio a brillantez; dicotomías asociadas a concepciones meritocráticas que transmutan los privilegios, o las ventajas socioculturales, en méritos o dones personales. Esta oposición sitúa a las mujeres, y a las cualidades femeninas, del lado de la obediencia y la dedicación y a los hombres, y a lo masculino, del lado de la inteligencia y la brillantez (Fuller, 2001; Valencia, Gómez, 2003; Irigaray, 2009; Arango, Viveros, 2011).

Debemos resaltar que a lo largo de estos años, en el desarrollo del curso, la categoría del cuidado ha aparecido casi en todas las cohortes de estudiantes, variando desde el cuidado sometido a la vigilancia patriarcal, que pudo signar las construcciones de género de la generación anterior; a una concepción en la que las mujeres se vinculan al cuidado como guardadoras de la vida humana, de los recursos naturales y de la madre tierra; resistiendo, incluso con sus vidas, a la lógica extractivista avasalladora del capitalismo en esta etapa neoliberal (Segato, 2003; Irigaray, 2009; Federici, 2010). Recientemente, el cuidado aparece como un principio ético en un escenario político de implementación de los acuerdos de paz, que brinda la oportunidad para que la Universidad participe en esta etapa de nuestra vida política para superar las heridas que los distintos actores, en particular el Estado y los paramilitares, causaron por la violencia sexual como herramienta de guerra, despojo y sometimiento y desterraron el cuidado de la vida y de los recursos naturales de las zonas donde se extendió el conflicto (Hogan, Salomon, 2005; Gobierno de Colombia-FARC EP, 2017).

6 Conclusiones

El género, como categoría de análisis, explica los factores que producen desigualdades entre mujeres y hombres; pone de manifiesto el carácter jerarquizado de las relaciones sociales y culturales construidas entre los sexos y, por tanto, facilita las posibilidades de reconocer el cambio de esa realidad. El conocimiento de los factores que condicionan las desigualdades de género relacionadas con la salud, permite la realización de acciones tendientes a la eliminación o a la disminución de los factores socio-culturales de riesgo al VIH. Las primeras conclusiones de esta investigación, muestran

cómo las características de las masculinidades y de las feminidades no-heteronormativas podrían convertirse y potenciarse como elementos protectores de la sexualidad y de la vida. Por el contrario, la permanencia de categorías patriarcales sobre la definición de lo masculino y lo femenino (heterocentradas y tradicionales) se constituye en riesgo mayor para adquisición de ITS´s o del VIH.
La educación para prevenir el VIH debe tener en cuenta las mentalidades, las emociones, la trayectoria de vida y la cultura en que está realizada, a fin de generar actitudes, desarrollar competencias y sustentar motivaciones necesarias para cambiar la percepción, los sentimientos, los pensamientos y las acciones para reducir los riesgos y la vulnerabilidad al VIH (Rakotonanahary, Rafransoa, Bensaid, 2002; Estrada, 2008; Estrada, 2009a; Estrada, 2009b). Se recomienda, a la luz y con las limitaciones de esta investigación, la implementación de programas curriculares que fomenten la construcción de nuevas masculinidades y feminidades y de-construcción de las categorías tradicionales de género (masculino y femenino); fomentando con ello, la equidad, el no estigma y la no jerarquización entre los sexos; y que sirva como herramienta para desarrollar actividades de promoción y prevención en salud sexual y reproductiva como aporte de la universidad a la construcción de un tejido social democrático, justo y solidario; en suma, centrado en la vida (Apple, Beane, 2005; Estrada, 2009a; Gobierno de Colombia-FARC EP, 2017) .

Referencias

AMERICAN FOUNDATION FOR AIDS RESEARCH (AMFAR). (2005). *Assesing The Efficacy of Abstinence-Only Programs for HIV Prevention Among Young People.* April.

Apple MW, Beane JA. (2005). *Escuelas democráticas*. Ediciones Morata. Madrid. Cuarta edición.

Arango LG, Viveros M. (2011). *El género: una categoría útil para las ciencias sociales.* Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Bertand JT, Solis M. (2000). Evaluando proyectos de prevención de VIH/SIDA. Un manual con enfoque en las organizaciones no gubernamentales. *Measure evaluation*. University of North Carolina. 147 p.

Breilh J. (1997). *La inequidad y la perspectiva de los sin poder: construcción de lo social y del género.* CEAS. Quito.

Calvez M. (1998). *Los usos sociales del riesgo. Elementos de análisis cultural del SIDA.* San Martín: Editorial Universitaria. Lima.

Castro A. (2003). *Determinantes socio-políticos de la infección por VIH: violencia estructural y culpabilización de la víctima.* Conferencia presentada en el 2° Foro Latinoamericano de VIH/SIDA. La Habana.

Denzin NK, Lincoln YS. Editors. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE publications. United States of America. 4th edition

Estrada JH. (2008). *Educación formal y VIH/SIDA.* Universidad Nacional de Colombia. Reimpresión. Difundir Ltda. Bogotá.

Estrada JH. (2009a). *Una cuestión poco cono-sida. Evaluación crítica del proyecto piloto de educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía -Hacia la formación de una política pública-2006-2008.* COLCIENCIAS, Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Digiprint editores. Bogotá.

Estrada JH (2009b). La articulación de las categorías género y salud: un desafío inaplazable. Rev. *Gerenc Polit Salud*, Bogotá (Colombia), 8 (17): 106-122.

Federici S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria.* Traficantes de sueños. Madrid.

Finkielkraut A, Bruckner P. (1979). *El nuevo desorden amoroso.* Barcelona. Anagrama.

Fuller N. (2001). No uno si no muchos rostros. Identidad masculina del Perú urbano. En: Viveros M, Olavarría J, Fuller N. *Hombres e identidades de género. Investigaciones desde América Latina.* Bogotá: Ed. CES - Universidad Nacional.

Gallant M, Maticka-Tyndale E. (2004). School based HIV prevention programmes for African youth. *Soc Sci Med*; 58 (7): 1337-1351.

Giddens A. (2000). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas.* Madrid: Ediciones Cátedra.

Gobierno de Colombia. FARC EP. (2017). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera.* Ediciones Desde Abajo. Bogotá.

Hernández R, Fernández-Collado C, & Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. Quinta edición, México, D.F.

Hogan DR, Salomon JA. (2005). Prevention and treatment of human immunodeficiency virus/acquired immunodeficiency syndrome in resource-limited settings. *Bulletin of the world health organization;* 83 (2): 135-143.

Irigaray L. (2009). *Ese sexo que no es uno.* Ediciones Akal. Madrid.

Kimmel M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En: Valdés T, Olavarría J, (eds.) *Masculinidades. Poder y crisis*. Santiago de Chile: Isis Internacional–Flacso.

Kirby D, Korpi M, Barth R, Cagampang HH. (1997). The impact of the postponing sexual involvement curriculum among youths in California. *Family planning perspectives*; 29, 3:100-108.

Kirby D, Laris BA, Rolleri L. (2007). Sex and HIV education programs: their impact on sexual behaviors of young people throughout the world. *Journal of adolescent health*; 40: 206-17

Kirby D. (2001a). *Emerging answers: research findings on programs to reduce teen pregnancy.* Washington D.C: The national campaign to prevent teen pregnancy.

Kirby D. (2001b). Understanding what Works and what doesn`t in reducing adolescent sexual risktaking. *Family planning perspectives*; 33, 6:276-281

Lamas M. (1996). *Explicar la homofobia*. *Letra S*; 2. México, D.F.

Lamas M. Compiladora. (2000). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México D.F: Editorial PUEG/UNAM.

Martínez C. (1997). *Evaluación de programas educativos*. Universidad Nacional de educación a distancia, Madrid.

McLaren P. (2003). Pedagogía crítica y lucha de clases en la era de la globalización neoliberal: notas desde la otra cara de la historia. *Revista Opciones pedagógicas*. Universidad Distrital. No. 28: 117-57.

ONUSIDA. (2000). *El SIDA y las relaciones sexuales entre varones.* Ginebra.

ONUSIDA. (2004a). *El VIH/SIDA y los jóvenes: la esperanza del mañana.* Ginebra.

ONUSIDA. (2004b). *Campaña mundial contra el SIDA 2004. Mujeres, muchachas, VIH y SIDA. Visión estratégica e informe de base.* Ginebra.

Rakotonanahary A, Rafransoa Z, Bensaid K. (2002). Qualitative evaluation of HIV/AIDS IEC activities in Madagascar. *Evaluation and Program Planning* 25: 341-345.

Scott J. (2000). El género como categoría útil para un análisis histórico. En: Lamas M, (comp.) *La construcción cultural de la diferencia sexual.* México. D.F: Editorial PUEG/UNAM.

Segato R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos.* Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.

Sevilla E. (1995). Dueños de sí y de sus deseos: Estudio sobre la Sexualidad de los Colombianos y su vulnerabilidad al VIH. *Manuscrito, informe de Investigación*. Cali: Cidse-Universidad del Valle.

Sevilla E. (1997). Perfiles de la sexualidad a propósito de las diferencias entre hombres y mujeres en Colombia. *Estudios Demográficos y Urbanos*; 12: 1-2.

Sevilla E. (1998). *Modelos analíticos de las ciencias sociales para prevención de infección por VIH*. En: Cinco estudios antropológicos sobre el mal de amores en la ciudad de Cali. Documento de trabajo No 44. Cali: Cidse-Universidad del Valle.

UNESCO. (2003). *HIV/AIDS and education. A strategic approach*.

UNICEF. ONUSIDA. OMS. (2002). *Los jóvenes y el VIH/SIDA. Una oportunidad en un momento crucial.*

Valencia JA, Gómez N. (2003). *Evaluación de un programa de prevención primaria en VIH/SIDA para jóvenes entre 15 y 24 años.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Metassíntese de áreas de conhecimentos que investigam Infância(s) no Brasil

Adélia Augusta Souto de Oliveira[1], Manuel Sarmento[2], Maria Laura Barros da Rocha[1] e Luciano Domingues Bueno[3]

[1] Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, Brasil. adeliasouto@ip.ufal.br; laurabarrosrocha@gmail.com.
[2] Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal. sarmento@ie.uminho.pt
[3] Hospital Universitário Professor Alberto Antunes, Brasil. lucianodbueno@gmail.com

Resumo. Realiza-se metassíntese das Áreas do Conhecimento das Ciências Humanas que investigam infância(s) no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil (DGP), através da qual se identificam relações histórico-institucionais e de distribuição por área de conhecimento. A investigação qualitativa percorre as etapas de exploração, consulta, cruzamento, armazenamento, descrição e interpretação. O corpus se constitui através de descritores (infância, infâncias, infantil, infantis, criança e crianças), com presença no título do grupo de pesquisa e com filtragem de 11.251 grupos da Grande Área de Ciências Humanas. Os resultados indicam 245 grupos investigam a temática da infância, nas áreas de Educação (186), Psicologia (44), Sociologia (7), História (3), Antropologia (2), Filosofia (2) e Teologia (1). Aprofunda-se a investigação dos grupos de Educação, seus pesquisadores e configurações histórico-institucionais. Por último, verifica-se o pioneirismo e às potencialidades do DGP como ferramenta para produção de sínteses analíticas, além de permitir avanços na construção de redes de pesquisadores.

Palavras-chave: Infância; Ciências Humanas; Metassíntese; Educação; Pesquisa Qualitativa.

Metasynthesis of knowledge fields that investigate Childhood in Brazil

Abstract. A Metasynthesis of knowledge areas, within the Humanities, that study childhood in the Directory of Research Groups of Brazil (DGP) is conducted through an examination of historical-institutional relations and identification of fields of knowledge. This qualitative research progresses through the stages of exploration, search, crossing, storage, description and interpretation. The corpus consists of descriptors (childhood, childhoods, childlike, child, children), with the presence in the research group's title and filtered within 11,251 groups in the Area of Human Sciences. The results indicate 245 groups that investigate the subject of childhood, in the fields of Education (186), Psychology (44), Sociology (7), History (3), Anthropology (2), Philosophy (2) and Theology (1). It deepens the analysis of the Education groups, their researchers and historical-institutional configurations. Finally, the pioneering and the potentialities of the DGP as a tool for the production of analytical syntheses are verified, allowing advances in the formation of networks of researchers.

Keywords: Childhood; Human Sciences; Metassynthesis; Education; Qualitative Research.

1 Introdução

O Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil (DGP), criado em 1992, é uma plataforma *online* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que funciona como um inventário de grupos de pesquisa em atividade no Brasil. Reúne informações referentes aos recursos humanos do grupo (pesquisadores, estudantes, técnicos, colaboradores estrangeiros), às linhas de pesquisa, às áreas de conhecimento, à produção científica, às instituições com as quais os grupos estão vinculados, entre outros dados disponíveis.

Desse modo, considera-se que o DGP é uma ferramenta capaz de acessar elementos históricos, geográficos e institucionais dos grupos de pesquisa científicos que estudam a temática da(s) infância(s) no Brasil, bem como verificar, a partir dos recursos humanos dos grupos, às parcerias entre estes e pesquisadores estrangeiros. Com isso em mente, a análise do diretório pode contribuir para o entendimento de como as áreas de conhecimento estão estruturadas no cenário nacional, apresentar um perfil da pesquisa no Brasil e permitir a criação de possíveis redes de pesquisadores sobre determinado assunto/temática.

A potencialidade do DGP como banco de dados para realização de pesquisas qualitativas foi verificada em estudos anteriores sobre diferentes temáticas, como Adolescência (Menezes, Oliveira, Morais, Bueno, Rocha, 2017), Violência de Gênero (Falcão, Menezes, 2018) e Psicologia do Desenvolvimento (Barboza, Silva, Branco, Cavalcante, Oliveira, 2017).

O presente estudo se desenvolve a partir da questão norteadora: quais são as áreas de conhecimento das Ciências Humanas que pesquisam a(s) infância(s) e como elas estão representadas no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil?

Dessa forma, realiza-se uma metassíntese através do mapeamento das Áreas do Conhecimento das Ciências Humanas que pesquisam infância(s) no DGP. A partir das informações presentes nas páginas dos grupos de pesquisa, descrevem-se as relações histórico-institucionais e interpretam-se qualitativamente esses dados. Assim, a investigação extrapola uma síntese e amplia a compreensão do conteúdo dos documentos (Matheus, 2009; Oliveira, Trancoso, Bastos, Canuto, 2015).

2 Método

A metassíntese configura-se como a integração qualitativa de dados “que são, em si mesmos, a síntese interpretativa” (Lopes, Fracolli, 2008, p. 74) e que pode ser empregada na investigação de diferentes fontes de informação. Nesse caso, o avanço metodológico proposto pelo presente estudo é a utilização da metassíntese, já consolidada como estratégia de análise bibliográfica (Oliveira et al, 2015; Oliveira, Bastos, Santos Júnior, Bueno, Rocha, 2017), como recurso investigativo e interpretativo de informações disponíveis em plataforma virtuais, como o DGP.
O percurso metodológico desenvolveu-se em seis etapas para a busca e análise de informações: exploração, consulta, cruzamento, armazenamento e tratamento de informações, descrição e interpretação. Para a estruturação desse tipo de estudo é essencial a organização de etapas sequenciais e complementares para propiciar o alcance dos objetivos previstos (Oliveira et al, 2015).

Por tratar-se de um estudo desenvolvido online, de forma colaborativa e simultânea por uma equipe de pesquisadores, a efetivação do delineamento do percurso metodológico busca, mediante a sistematização, assegurar uma consistência na produção do corpus de pesquisa e da análise do mesmo.

Na primeira etapa foram identificados os recursos da base de dados, a partir de movimentos exploratórios iniciais, através da experimentação de busca com diferentes descritores e filtros de refinamento da pesquisa, de modo a qualificar e alinhar o material de análise com os objetivos da pesquisa. Momento da pesquisa em que, mediante as especificidades da fonte de informações investigada, podemos refletir sobre a construção das etapas seguintes do método, buscando produzir um percurso alinhado com as potencialidades encontradas na plataforma que subsidia o estudo. Por exemplo, podem surgir categorias analíticas, sequência ou níveis de análise e interpretação a partir de recursos contidos na própria base de dados.

Posterior a definição dos descritores (*infância, infâncias, infantil, infantis, criança e crianças)* foi realizada a consulta à base de dados, através da inserção individual dos descritores, na ferramenta de busca, e da utilização de filtros de refinamento, que assinalavam apenas os grupos de pesquisa, que possuíam o(s) descritor(es) no título e que pertenciam à categoria da Grande Área de Ciências Humanas. Entende-se que a presença do descritor no título prioriza a investigação na temática da infância. Trata-se de um critério escolhido para a captura de material que sugere uma maior relação com os objetivos de pesquisa, dessa forma, realiza-se um recorte em que ficam desconsideradas, para este estudo, eventuais linhas de pesquisa que trabalhem infância em grupos que não possuem, no título, os descritores elegidos. Esses são aspectos que ficam fora do *corpus* da presente pesquisa podem ser estudados em investigações futuras sobre o tema nessa base de dados.

Além disso, ressalta-se que a definição das áreas pertencentes a Ciências Humanas foi realizada partir da classificação do CNPq, que é seguida pelo Diretório de Grupos, e inclui: Antropologia, Arqueologia, Ciência Política, Educação, Filosofia, Geografia, História, Psicologia, Sociologia e Teologia.

Durante a etapa de cruzamento foi realizada a leitura dos títulos dos grupos de pesquisa indicados, comparando-os para identificar duplicidades de material e eliminá-las. Posteriormente, as páginas dos grupos de pesquisa, resultantes desta etapa, foram salvas em formato PDF e armazenadas em drive virtual, acarretando a criação de um banco de dados próprio. Essa prática de armazenamento virtual permite o compartilhamento mais acessível aos outros integrantes da investigação, com acesso aos dados em qualquer lugar sem restrição a um computador ou disco rígido fixo, bem como possibilita o acesso simultâneo do material para os investigadores envolvidos. Etapa essa que também resguarda a pesquisa de possíveis oscilações na plataforma original dos dados, pois o armazenamento cria uma base virtual independente da fonte consultada inicialmente.

A criação de bancos de pesquisa, assim como o uso de ferramentas online de armazenagem e acesso a dados tem sido alternativa explorada como recurso logístico de gestão virtual de material que possibilita, além assegurar uma independência das fontes primárias de informação, arquivamento e compartilhamento destas fontes.

O tratamento dos dados foi efetivado a partir da construção de planilhas eletrônicas do tipo Excel com informações presentes nas páginas dos grupos: ano de formação, nome do líder e do vice líder, nome do grupo, ano de formação, instituição a qual está vinculado, entre outros dados. Esse tipo de tabulação das informações facilita a descrição dos aspectos relevantes a partir da construção de tabelas e gráficos, sintetiza informações e facilita a posterior interpretação do material obtido através das etapas anteriores. Ainda, com base nos recursos disponibilizados pela própria planilha, é possível filtragem de conteúdo e acesso otimizado ao material de pesquisa, mediante inserção de *hiperlinks.*

Para investigação qualitativa, seja no trabalho com elementos textuais ou outro tipo de material como, por exemplo, imagens, o uso de fontes *online* de pesquisa, a criação de bancos virtuais e o emprego de ferramentas tecnológicas *online* possibilitam avanços metodológicos capazes de otimizar a produção e divulgação do conhecimento científico. Os bancos *online* permitem uma sistematização alinhada com critérios qualitativos de análise, ampliando a capacidade de alcance das investigações realizadas, bem como aumenta a eficiência na administração de informações, que na pesquisa qualitativa pode alcançar uma quantidade significativa (Bauer & Gaskell, 2007).

3 Resultados

Inicialmente, a partir da consulta à base do DGP foram indicados 335 grupos de pesquisa. O descritor com maior expressividade foi *Infância*, com 158 grupos, seguido de *Infantil* (69), *infâncias* (31), *criança* (48), *crianças* (26), *infantis* (3). A partir do cruzamento foram excluídos 90 grupos duplicados, resultando em um quantitativo final de 245 grupos.

O ano de maior formação de grupos que pesquisam infância nas Ciências Humanas é 2016, com 23 grupos, além de ser àquele com maior diferença quantitativa em relação ao ano que o precede diretamente, 2015. A partir de 2007, pode-se perceber que, apesar de flutuações em quantitativo, há a criação de pelo menos 11 grupos por ano.



Fig. 1: *Série histórica dos Grupos de Pesquisa que investigam Infância nas Ciências Humanas*

O grupo de pesquisa mais antigo do *corpus* é "Centro de Investigação Sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil" (CINDEDI), criado em 1988, vinculado à Universidade de São Paulo (USP) e da área de Psicologia. Apesar de ter sua data de início apresentada no DGP como 1988, na página do grupo há a informação de que ele funciona informalmente desde 1979. Este grupo consta como excluído, como última data de atualização de situação em 27 de outubro de 2018.

No Diretório de Grupos de Pesquisa há uma subdivisão dos grupos relativa ao sua situação de certificação, através da qual os grupos de pesquisa são classificados com seis possíveis tipos de *status:* Aguardando certificação pela instituição; Certificação negada pela instituição; Certificado pela instituição; Grupo não-atualizado; Grupo em preenchimento; e Grupo Excluído. Na amostra desta pesquisa apenas as últimas quatro dessas classificações aparecem.

Um grupo é considerado como *Certificado* depois que os dados inseridos na base corrente pelo líder do grupo são confirmados pelo dirigente institucional de pesquisa da instituição a qual está vinculado. Apenas os grupos com esse *status* são considerados pelo CNPq nos Censos do DGP e tem acesso irrestrito à Base Corrente.

Após a certificação, se o grupo passar um período de 12 meses sem ser atualizado pelos líderes ele passa a ter o *status* de *Grupo não-atualizado*. Basta ser feita qualquer atualização para que ele volte a ser *Grupo Certificado*. A categoria "*Grupo em preenchimento*" refere-se àqueles cujos dados ainda estão sendo editados pelo líder e "*Grupos Excluídos"* são àqueles excluídos pelo líder ou pelo próprio

CNPq, por conta de falta de atualizações por um longo período de tempo ou irregularidades nas informações.

Tabela 1: Áreas de conhecimento que pesquisam infâncias

ÁREAS DO CONHECIMENTO	QUANTIDADE DE GRUPOS				TOTAL DE GRUPOS
	Certificado	Não atualizado	Em preenchimento	Excluído	
Antropologia	1	1	0	0	2
Educação	131	21	10	24	186
Filosofia	2	0	0	0	2
História	2	0	0	1	3
Psicologia	20	6	6	12	44
Sociologia	5	0	0	2	7
Teologia	0	0	0	1	1
Total	161	28	16	40	**245**

Os grupos de pesquisa de Educação representam 75,9% da amostra, a qual pode ser entendida a partir de alguns fatores principais. Primeiramente, de um modo geral há uma quantidade maior de grupos cadastrados na base corrente em Educação, 4.970 dos 11.251 grupos de Ciências Humanas.

Em segundo lugar, há uma tradição na área da Educação de pesquisas relacionadas à infância e ao ensino infantil, algo que culmina em uma grande quantidade de grupos cujo foco é o estudo da temática.

Algo semelhante pode ser pensado em relação à Psicologia, que fica em segundo lugar na quantidade de grupos (17,9%), uma vez que há um histórico de pesquisas voltadas à infância e ao desenvolvimento infantil.

A análise da expressividade da infância, nessas áreas de conhecimento, possibilita vislumbrar um "lugar" ocupado pela infância dentro da sociedade e saber científico. Assim como o historiador francês Áries (1981) apresenta, em seu livro *A história social da infância e da família*, percepções de uma concepção de infância através de pinturas de crianças, pode-se perceber, a partir das áreas de concentração dos estudos, uma concepção de infância majoritariamente vinculada à aprendizagem e desenvolvimento.

Em investigação sobre o conceito de infância em periódicos brasileiros de psicologia, Canuto (2017) constatou que, ainda que atualmente existam concepções múltiplas de infância no interior da Psicologia, permanecem como base referências advindas dos campos da aprendizagem e do desenvolvimento. Além disso, aponta para a importante ligação entre psicologia e pedagogia no conceito em relação ao conceito de infância na atualidade.

Em concordância com essa afirmação, aponta-se que, apesar das multiplicidades de dimensões de possível abordagem da temática - reafirmadas pela presença, ainda que tímida, de grupos de

Antropologia, Filosofia, História, Sociologia e Teologia - o maior enfoque continua sendo em questões educacionais.

3.1 Infâncias nos Grupos de Pesquisa da Área de Educação

Para as próximas etapas do estudo toma-se como foco os grupos de Educação, por conta da grande representatividade desta área na amostra, e dentre estes apenas os grupos certificados, uma vez que as informações acerca dos recursos humanos nesses grupos encontram-se mais recentemente atualizadas. Com esse refinamento, passa-se a trabalhar com as informações de 131 grupos de pesquisa.



Fig. 2: *Série histórica dos Grupos de Pesquisa Certificados na Área de Educação*

O ano inicial da série histórica de grupos de Educação é 1991, com os grupos "Educação e Infância: políticas e práticas", da Fundação Carlos Chagas, liderado por Eliana Maria Bahia Bhering e Moysés Kuhlmann Júnior; e "Núcleo de estudos e pesquisas da Educação na primeira infância", da Universidade Federal de Santa Catarina, cujas líderes são Kátia Adair Agostinho e Eloisa Acires Candal Rocha.

Ao todo, a amostra dispõe de 78 instituições diferentes, com variados graus de repetição no *corpus*. Destaca-se que as instituições descritas na Figura 2, são as 24 vinculadas a mais de um Grupo de Pesquisa, e representam 58,8% da amostra.



Fig. 3: *Fragmento do panorama institucional dos Grupos de Pesquisa de Educação*

A Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) é uma universidade estadual localizada no estado de São Paulo e dispõe de sete grupos de pesquisa de Educação cadastrados no DGP. O mais antigo é o "Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, família e escolarização - GEPIFE", formado em 2006. Além disso, houve a formação de três grupos de pesquisa no mesmo ano (2012): "Formação, Trabalho Pedagógico e Representações Sociais na Educação", "Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil - GEPADI", "Professores e gestores de Educação Infantil: formação, saberes e práticas".

Ressalta-se que esses dados devem ser considerados como decorrentes de composições históricas, geográficas e econômicas que influenciam a construção e manutenção de programas de graduação e pós-graduação no País, bem como o investimento econômico na Educação e Pesquisa nessas localidades.

3.2. Pesquisadores de Infância(s) em Grupos de Pesquisa da Educação

Tendo como base o item de recursos humanos presente nas páginas dos grupos de pesquisa, foram identificados 216 pesquisadores brasileiros distintos, entre líderes e vice-líderes, além de 24 colaboradores estrangeiros.



Fig. 5: *País de origem de pesquisadores estrangeiros*

Os colaboradores estrangeiros são, em sua maioria, de países europeus (62,5%), mais especificamente pesquisadores portugueses (33,3%). Além disso, há três pesquisadores de Portugal que fazem parte de mais de um grupo de pesquisa do *corpus,* como pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2: Pesquisador e pesquisadoras portugueses vinculados a mais de um Grupo de Pesquisa sobre Infância.

PESQUISADORES(AS)	GRUPOS DE PESQUISA
Manuel José Jacinto Sarmento Pereira	INFOC - Infância, Formação e Cultura
	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
	Infância, Educação, Sociedade e Cultura – IESC
Maria Manuela Martinho Ferreira	INFOC - Infância, Formação e Cultura
	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
	Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI)
Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça	Literalise: grupo de pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e práticas de mediação literária
	Imagens, Tecnologias e Infâncias

O idioma pode ser uma das conexões entre pesquisadores portugueses e brasileiros, uma vez que falar a mesma língua facilita troca de ideias e leitura de artigos científicos. Além disso, considera-se que pesquisas portuguesas sobre a educação e sobre a infância também são estudos de referência no Brasil. Os eventos científicos luso-brasileiros, como o Simpósio Luso Brasileiro de Estudos da Criança e Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância (SLBEI), por exemplo, também podem ser espaços promotores de contato e criação de redes de colaboração entre pesquisadores.

4 Conclusões

O Diretório de Grupos de Pesquisa configura-se como recurso potencial para estudos que investigam as formas de construção de conhecimento, em diferentes campos de pesquisa no Brasil, uma vez que permite destacar marcos históricos, geográficos e institucionais dos grupos de pesquisa brasileiros.

Nesse sentido, a metassíntese de grupos de pesquisa como estratégia metodológica proporciona interpretação e análise qualitativa de resultados encontrados, além do agrupamento de informações a respeito de grupos com interesses comuns, de modo a evidenciar redes de contribuição em torno da infância. Esse percurso metodológico oportuniza uma revisão crítica que contribui para a reflexão e para a crítica interna à ciência, produzindo novo conhecimento. Conhecimento esse produzido a partir da investigação do fluxo histórico registrado nas informações do DGP, as quais contribuem para o campo dos estudos sobre a infância. Viabiliza assim, o acompanhamento da multiplicidade presente no campo científico e na distribuição por áreas de estudo. Verifica-se ainda, a dinâmica das caracterizações e alterações, históricas e geográficas, das temáticas de interesse das investigações.

Partindo de uma perspectiva crítica e do entendimento que conceitos são construídos em um processo histórico-social (Vigotski, 1999; 2007), a integração qualitativa dos dados do DGP sobre as áreas de conhecimento que investigam infância nos permite compor uma síntese interpretativa da constituição da temática no campo científico. Esse estudo corrobora com a compreensão de Canuto (2017) de que, por mais que busquemos proposições ampliadas acerca da infância, há uma predominância de discursos provenientes das áreas da educação, aprendizagem e desenvolvimento.

Convida-nos assim, a refletir acerca das possíveis contribuições advindas das áreas distintas de conhecimento.

Com isso, o Diretório de Grupos demonstrou ser uma ferramenta que permite, a partir da utilização de diferentes descritores e formas de filtragem, capturar recortes distintos das áreas de conhecimento por temáticas. Por exemplo, a investigação por linhas de pesquisa que pesquisam infância, ao invés da consulta aos Grupos de Pesquisa, também pode ser uma estratégia de acesso aos objetivos e as temáticas de pesquisa dos grupos, em razão de sua vinculação aos mesmos.

Em investigações futuras, podem ser estudadas as publicações indicadas no currículo *lattes* dos líderes e vice-líderes, na direção de analisar pressupostos teóricos e metodológicos da infância, bem como as modificações que ocorreram ao longo dos anos.

Dessa forma, o DGP é base de informações inovadora para pesquisas sobre a produção de conhecimento no Brasil e possui grande potencialidade de pesquisa, como fonte de informações que podem ser utilizadas de forma alternativa ou complementar às produções bibliográficas acerca de determinada temática.

Referências

Ariès, P. (1981) *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC.

Bauer, M.W. & Gaskell, G. (2007) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Rio de Janeiro: Vozes.

Barboza, A. M. M.; Silva, E. K. S.; Branco, L. L.; Cavalcante, R. D. P. Oliveira, A. A. S. (2017) Mapeamento dos grupos de pesquisa da Psicologia do Desenvolvimento no Diretório de Gruspos do CNPq. *Anais* do XI *CBPD – Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*, 1(1), 269-270.

Canuto L. T. (2017) *O conceito de Infância em artigos brasileiros de Psicologia.* (Master's thesis, Universidade Federal de Alagoas) Retrieved from http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2125.

Falcão, C. A.; Menezes, A. P. S. L. (2018) Violência de Gênero: estudo descritivo-interpretativo a partir das Áreas do Conhecimento da Antropologia e da Psicologia no Diretório de Grupos do CNPq. *E-book CONQUEER*, Retrieved from http://www.editorarealize.com.br/revistas/conqueer/trabalhos/TRABALHO_EV106_MD4_SA3_ID225_15032018201645.pdf.

Lopes, A. L. M, & Fracolli, L. A. (2008). Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 17(4), 771-778.

Oliveira, A. S. S.; Trancoso, A. E. R.; Bastos, J; Canuto, L. T. (2015) Metassíntese: apontamentos para sistematização de revisões amplas e crítica interna à produção científica. *Atas CIAIQ 2015 - Investigação Qualitativa na Saúde*, 1(1), 147-152.

Oliveira, A. A. S.; Bastos, J. A.; canuto, L. T.; Santos Júnior, P. S.; Bueno, L. D. ; Rocha, M. L. B. (2017) A produção de conceitos e de métodos na pesquisa psicológica: contribuição da metassíntese ao conhecimento científico. In: Oliveira, A. A. S. (Org.). *Psicologia Sócio-Histórica e o contexto de desigualdade psicossocial: teoria, método e pesquisas.* (pp. 71-86) Maceió: EDUFAL.

Matheus, M.C.C. (2009) Metassíntese qualitativa: desenvolvimento e contribuições para a prática baseada em evidências. *Acta Paulista de Enfermagem,* 33 (1), 543-545.

Menezes, S. K. O.; Oliveira, A. A. S.; Morais, V. G.; Bueno, L. D.; Rocha, M. L. B. (2018) A Adolescência nos Grupos de Pesquisa em Psicologia no Diretório de Grupos de Pesquisa do Cnpq. In: Lima, C. F.; Oliveira, C. M.; Silva, A. M. P. M.; Lima, F. D. M.; Silva, F. M. S. M.(org.). *Identidade, contemporaneidade e práticas psicológicas no contexto brasileiro* (pp.530-536). Teresina: EDUFPI.

Vigotski, L.S. (2007) *A formação social da mente*: *o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martin Fontes.

Vigotski, L.S. (1999) *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.

Entrevista como técnica de produção de dados: contribuições bakhtinianas para a Metodologia de Pesquisa em Ciências Humanas

Priscila de Souza Chisté Leite[1] e Mariana Dionizio dos Santos[2]

[1] Instituto Federal do Espírito Santo, Brasil. pchiste@ifes.edu.br.
[2] Instituto Federal do Espírito Santo, Brasil. dionizio.mariana@gmail.com

Resumo. Este artigo, a partir de pesquisa teórica e documental, tem como objetivo apresentar contribuições dos estudos bakhtinianos para a compreensão do gênero discursivo entrevista como procedimento de produção de dados para pesquisas em Ciências Humanas. Considera a entrevista como meio fundamental para ampliar, a partir do diálogo, polifonia, alteridade e exotopia, o conhecimento sobre um determinado tema. Como modo de exemplificar tal possibilidade o texto apresenta ações de um grupo de pesquisa brasileiro que se dedica aos estudos sobre Educação na Cidade.

Palavras-chave: Metodologia de Pesquisa; Entrevista; Bakhtin; Educação na Cidade.

Interview as a data production technicique: Bakhtin's contributions to Research Methodology in Human Sciences.

Abstract. This article, from theoretical and document research, has the purpose of presenting the contributions of Bakhtin's studies to the understanding of the genre Interview, as a procedure of data production in Human Science research. It considers the Interview a fundamental way of increasing the knowledge about the subject matter, through dialogue, polyphony, otherness, exotopy. As a way of exemplifying such possibility, the text presents the actions of a Brazilian research group which dedicates themselves to the study of Education in the City.

Keywords: Research Methodology; Interview; Bakhtin; Education in the city.

1 Introdução

Muitos estudiosos do campo da metodologia de pesquisa dedicaram-se a investigar as contribuições da entrevista como técnica de produção de dados. Entre estes autores podemos citar Minayo (2000), que compreende a entrevista como um procedimento privilegiado de comunicação, uma conversa realizada por iniciativa do entrevistador destinada à construir informações sobre um determinado objeto de pesquisa. Para Minayo (2000), as entrevistas podem ser classificadas de acordo com a sua forma de organização: (a) sondagem de opinião – elaborada mediante à questionário estruturado; (b) entrevista semi-estruturada – combina perguntas fechadas e abertas em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema sem se prender à indagação formulada. (c) entrevista aberta ou em profundidade – o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e o investigador pode realizar perguntas que busquem dar profundidade às reflexões. (d) entrevista focalizada – se destina a esclarecer um determinado problema. (e) entrevista projetiva – usa dispositivos visuais ou verbais, como poemas, filmes ou fotos, que convidam o entrevistado a discorrer sobre o que lê ou vê. (f) histórias de vida – propõe que o entrevistado narre a experiência vivida, podendo ser ampla ou temática. (g) grupo focal – o pesquisador compõe um pequeno grupo de pessoas que apresentarão suas opiniões sobre um determinado tema. Quanto as fases da entrevista Minayo (2000) aponta ao menos cinco passos que antecedem a conversa de fato: agendamento da entrevista; menção do interesse e explicação dos motivos da pesquisa; e apresentação do termo de adesão à pesquisa; justificativa da escolha do entrevistado;

CIAIQ
www.ciaiq.org

conversa inicial para "quebrar o gelo". Além de Minayo outros autores contribuíram para a valorização da entrevista como técnica de produção de dados em pesquisas acadêmicas, tais como Duarte (2004) e Szymanski[1] (2004), por exemplo. Contudo, em meio à discussão ampla e com variados estudos teóricos-metodológicos relacionados à entrevista, inferimos que este tema toma um rumo especial quando observado a partir dos estudos do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, devido principalmente à sua abordagem dialógica. Na tentativa de demonstrar tal perspectiva, pretendemos iniciar a próxima seção discorrendo sobre contribuições dos estudos bakhtinianos para a metodologia de pesquisa em Ciências Humanas. Na sequência, abordaremos o gênero discursivo entrevista e, a seguir, apresentaremos ações de um grupo de pesquisa brasileiro que se dedica aos estudos sobre Educação na Cidade, compartilhando com o leitor levantamento bibliográfico de pesquisas que investigaram o gênero entrevista a partir dos estudos bakhtinianos, dando destaque a pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech). Quanto aos aspectos metodológicos, este artigo aproxima-se das pesquisas do tipo teórico-documental, e tem como objetivo apresentar contribuições dos estudos bakhtinianos para a efetivação do gênero discursivo entrevista como procedimento para produção de dados nas pesquisas em Ciências Humanas, exibindo recorte de uma pesquisa que transcreveu e analisou entrevistas com pesquisadores renomados no campo das investigações sobre Educação na Cidade (Côco, Chisté, Martinelli Filho & Della Fonte, 2018).

2 Contribuições dos estudos bakhtinianos para a metodologia de pesquisa

No célebre texto "Metodologia das Ciências Humanas", escrito entre o fim dos anos de 1930 e início dos 40, Mikhail Bakhtin tece críticas aos métodos de pesquisa das Ciências Exatas. Em resposta a tais métodos, ele propõe que a pesquisa em Ciências Humanas seja um modo especial de acontecimento na vida, levando em consideração que a compreensão dos temas investigados se dá a partir de confrontos de ideias e negociação de sentidos possíveis entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Bakhtin pondera que nas Ciências Humanas o sujeito não pode ser percebido como coisa, um ser biológico ou empírico, mas como aquele que está inserido em uma situação social e histórica concreta "(...) porque, como sujeito e permanecendo como sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico" (Bakhtin, 2011, p. 400). A neutralidade do pesquisador é colocada em xeque pois, para este filósofo russo, é impossível qualquer compreensão sem julgamento de valor. O modo de compreender determinado fenômeno não se separa do modo de avalia-lo. Ambos, a compreensão e a avaliação, se constituem como elementos simultâneos de um ato integral único. O lugar ocupado pelo investigador é marcado pela experiência singular do encontro do pesquisador com o outro, na busca por produzir textos que revelem compreensões que darão sentido aos acontecimentos da vida. O outro não é uma realidade abstrata, ou um objeto de pesquisa. É alguém cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, refratando-a e exigindo-lhe resposta. Tal resposta necessita confrontar o que foi dito à produção crítica acerca do tema investigado, ou seja, colocar em diálogo o que foi proferido com outros textos que ofereçam a temática novos aprofundamentos.

Para Bakhtin (2011) o texto é o dado primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas. Ele é produto da criação ideológica ou de uma enunciação, inserido em contexto histórico, social, cultural etc. Um texto, visual ou verbal, define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos, é único, não reproduzível, não reiterável e repetível.

[1] Szymanski (2004) chama a atenção para o caráter reflexivo que a entrevista pode assumir, estimulando a tomada de consciência dos entrevistados e impondo novas reflexões sobre o tema discutido.

A produção de textos no campo investigativo implica uma relação de alteridade, pois não é possível realizar pesquisa em Ciências Humanas sem o outro, sem sua presença, sem que ambos saiam modificados desta relação. Assumir a teoria da linguagem de Bakhtin oportuniza uma outra qualidade na pesquisa em Ciências Humanas, pois o foco não está reduzido a fala do sujeito da investigação, mas na cena dialógica que se estabelece entre o pesquisador e seu outro, produzindo sentidos, acordos e negociações sobre determinado assunto (Souza & Albuquerque, 2012). A ênfase está na interação dialógica entre pessoas. Assim, qualquer pesquisa que envolva um encontro entre sujeitos, se dá em um contexto marcado por um processo de alteridade mútua, em que o pesquisador e seus outros negociam modos como cada um define suas experiências na busca de dar sentido à vida, sem perder de vista as múltiplas dimensões do fenômeno estudado e o caráter ideológico dos diferentes textos envolvidos nesta trama.

2.1 Entrevista como gênero do discurso

Bakhtin foi um dos importantes pensadores do século XX que se ocupou com os estudos do discurso. Suas proposições surgiram em oposição a uma dominância estruturalista nas investigações sobre a linguagem. Tais estudos, conhecidos como “Análise Dialógica do Discurso”, referem-se a uma postura teórico-metodológica que compreende o discurso em uma dimensão que ultrapassa o nível puramente linguístico, envolvendo também o extralinguístico. A ênfase da “Análise Dialógica do Discurso” está no conceito de interação, visto que o filósofo considera a linguagem como forma de interação social, fundamentada no conceito de dialogismo e, a língua, como fenômeno histórico, social e cultural. Infere que linguagem e discursos possuem seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da interação entre subjetividades no intercâmbio verbal, ou seja, nas situações concretas de exercício da linguagem. A linguagem é entendida como arena de luta, na qual diferentes discursos entram em relação: aproximam-se, afastam-se, estabelecem alianças em alguns momentos e geram conflitos em outros. Para Bakhtin (2011) todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. O emprego da língua efetua-se sob a forma de enunciados (ato de produção do discurso oral, escrito etc.) proferidos pelos integrantes dos diferentes campos da atividade humana. Os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo, por meio do conteúdo temático, construção composicional e estilo. O **conteúdo temático** do enunciado está no domínio do sentido que envolve um determinado gênero. Diz respeito às escolhas e propósitos comunicativos do locutor em relação ao assunto abordado. No gênero entrevista, por exemplo, as perguntas elaboradas pelo entrevistador visam extrair informações sobre um determinado tema. Esse tema é construído a partir da interação, do diálogo entre os participantes da entrevista. A **construção composicional** de um enunciado é considerada como o modo de organizar um determinado texto. No caso da entrevista, ela normalmente começa com uma introdução em que o entrevistador oficializa o início do evento, dando boas-vindas ao entrevistado e apresentando a instituição da qual faz parte e é representante. Com isso, os papéis de cada participante são estabelecidos e um acordo é firmado. Já o **estilo** linguístico de um enunciado refere-se a traços da individualidade do falante ou de quem escreve. Esses três elementos – conteúdo temático, construção composicional e estilo - estão ligados indissociavelmente e são determinados pelas especificidades dos campos de comunicação. Cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados por Bakhtin de gêneros do discurso. Conforme o autor “A riqueza e a diversidade de gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica determinado campo” (Bakhtin, 2011, p, 262). Bakhtin (2011) posiciona os gêneros do discurso em

duas categorias: os primários (chamados simples por surgirem nas condições da comunicação imediata); e os secundários (chamados complexos por surgirem nas condições de um convívio cultural mais complexo, relativamente desenvolvido e organizado). Os gêneros discursivos secundários, tais como o romance, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, gêneros literários etc. surgem nas condições de convívio cultural mais complexo. São organizados, desenvolvidos e predominantemente escritos e, no processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários. Portanto, ao se compreender o discurso, proferido por exemplo, no campo das pesquisas em Ciências Humanas, os sujeitos do diálogo ocupam uma ativa posição responsiva, concordando ou não com o texto, completando-o, aplicando-o, preparando-se para usá-lo, etc. Responsibilidade é um neologismo criado por Bakhtin que une responsabilidade (responder pelos próprios atos), à responsividade (responder a alguém ou a alguma coisa). É um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente.

Dentro da diversidade de gêneros discursivos secundários está a entrevista, caracterizada pela incorporação e reelaboração de gêneros primários, como por exemplo o diálogo informal. Apesar de apresentar características comuns às da atividade conversacional espontânea, considerada simétrica porque todos os participantes tem igual direito ao uso da palavra, a entrevista se difere em vários aspectos das conversas informais por apresentar características próprias, assumindo um caráter assimétrico. Fávero (2000, p. 79) argumenta que o objetivo da entrevista "(...) é sempre o interrelacionamento humano, mas os direitos dos participantes não são os mesmos, pois o entrevistador faz as perguntas e oferece, em seguida, o turno ao entrevistado". Nesse sentido, as interações são assimétricas, pois um dos parceiros detém o poder da palavra e a distribui de acordo com sua vontade. Na entrevista o diálogo assimétrico ocorre pela relação de desigualdade existente entre os membros participantes. Os sujeitos envolvidos desempenham papéis e condições distintas de participação no diálogo, exercendo um direcionamento maior ou menor na interação, de modo que o entrevistador pode meramente cumprir o papel de obter respostas ou dirigir o entrevistado a responder questões pré-estabelecidas pelo entrevistador (Fávero, 2000). Poderíamos dizer que o planejamento prévio e o par "pergunta-resposta" são marcas da assimetria, já que cabe ao entrevistador elaborar previamente as perguntas e direcioná-las ao entrevistado. Muitas entrevistas são realizadas por meio de uma conversa presencial, configurando-se assim como discurso predominantemente oral. A oralidade possui alguns recursos característicos, tais como a entonação e a alternância. A **entonação** é um recurso que visa dar ênfase a um determinado assunto, imprimindo também uma visão avaliativa que pode influenciar o interlocutor. A **alternância** dos sujeitos do discurso relaciona-se com a concepção bakhtiniana de que todo enunciado nasce em resposta a outro enunciado, convoca uma resposta, suscita uma posição responsiva e induz uma coprodução discursiva. A Entrevista é um espaço de produção de enunciados que se alternam e constroem sentidos na interação entre as pessoas envolvidas. Conforme Freitas (2002, p. 09), a entrevista

(...) não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

A partir dos pressupostos bakhtinianos enunciados, na próxima seção, relataremos como a entrevista tem sido utilizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech).

2.2 Entrevista como técnica de produção de dados do Gepech

O Gepech iniciou seus estudos e pesquisas em 2016 juntamente com o recém implementado Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, localizado no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) campus Vitória, Espírito Santo, Brasil. O grupo tem como objetivos: 1) discutir relações entre a cidade e a educação a partir de áreas do conhecimento ligadas às humanidades; 2) planejar, executar e avaliar formações de professores da educação básica que contribuam com reflexões sobre os espaços da cidade; bem como 3) sistematizar materiais educativos que discutam e apresentem propostas relacionadas com a cidade. As pesquisas do grupo possuem diferentes focos, tais como abordagens históricas, filosóficas, poéticas, ambientais e artísticas. Os estudos coletivos do Gepech são reconfigurados a cada semestre de acordo com a demanda dos pesquisadores, valorizando a interação discursiva, em suas diferentes formas e manifestações, na promoção do conhecimento e na constituição dos sujeitos. O grupo é formado por mestrandos, professores e alunos de graduação dos cursos de Letras e Pedagogia. Realiza estudos coletivos a partir de aporte teórico crítico e também promove interlocução com outros pesquisadores por meio de palestras e entrevistas. Várias entrevistas foram realizadas em 2016, 2017 e 2018 com o objetivo de adensar compreensões sobre aspectos inerentes aos estudos relacionados à educação na cidade. Por constatarmos a potência desses discursos inferimos ser necessário sistematizar projeto de pesquisa para transcrevê-los e analisá-los, com a ajuda de uma licencianda em Letras. Consideramos que por meio das entrevistas é possível realizar transposições teóricas e, de certo modo, exotópicas, pois ao interagirmos com os entrevistados, nos identificamos e passamos a ver a realidade a partir do que eles viram; ou seja, colocamo-nos no lugar dos entrevistados para depois voltarmos ao nosso lugar e completarmos os nossos horizontes com tudo o que descobrimos do lugar que ocupamos fora de nossos supostos limites. Conforme nos alerta Bakhtin (2011, pp. 35-36), "(...) na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem". Nesse sentido, consideramos que além da exotopia, a alteridade apresentou-se como conceito filosófico fundamental, pois nos levou a constatar que conhecer outras pesquisas e modos de pensar revelados nas entrevistas são imprescindíveis para a nossa constituição como investigadoras da cidade e de suas relações com o campo educacional. Por meio dos estudos bakhtinianos pudemos inferir que é na relação de alteridade que os indivíduos se constituem. Somos seres que nos refletimos nos outros, mas também refratamo-nos. Este processo não surge de nossa própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos de outrem. Constituímo-nos, nos alteramos e nos transformamos sempre através do outro. Com objetivo de identificar pesquisadores que estudaram o gênero entrevista a partir de Bakhtin, realizamos levantamento bibliográfico entre os meses de agosto de 2017 a dezembro de 2018. Os sítios virtuais investigados foram: Biblioteca Teses e Dissertações (BDTD); as edições do Círculo Rodas Bakhtinianas (edições 2010, 2012, 2016, 2018); e as edições dos Encontros de Estudos Bakhtinianos (edições 2013 e 2017). Esses dois últimos eventos foram escolhidos por reunirem muitos bakhtinianos e por serem organizados por um dos primeiros grupos de pesquisa brasileiros que estudaram este autor. Fizemos também busca em repositórios de teses e dissertações de cursos de Pós-Graduações da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Faculdade de São Carlos (UFSCAR), considerados espaços de referência nas pesquisas que utilizam aporte teórico bakhtiniano. Devido ao limite deste artigo não teremos como detalhar cada trabalho mas, de modo geral, podemos concluir que o gênero entrevista é pouco utilizado como foco principal nas pesquisas acadêmicas, funciona mais como ferramenta que auxilia o entrevistador a produzir dados que colaboram com a compreensão/construção do objeto de pesquisa. Entre as investigações analisadas a partir do recorte descrito, somente as de Avelino (2016) e de Silva (2014) elencam o gênero

discursivo entrevista como objeto de estudo. Constatamos que a entrevista foi utilizada nos trabalhos de Barros (2016) e de Souza (2016) apenas como suporte para as investigações e não como objeto de pesquisa principal. Inferimos também que apesar das investigações analisadas estarem baseadas nas teorias bakhtinianas, nem todas, tais com as de Angelo (2013) e Alves & Côco (2018), definem a entrevista como gênero discursivo, fato que aponta ausência de preocupação dos autores em conceituar a entrevista como gênero do discurso (e todas as implicações que isso acarreta) para, a seguir, analisar os dados produzidos a partir do referencial bakhtiniano. Consideramos que por se tratarem de pesquisas acadêmicas isso é um deslize que não poderia ocorrer nas investigações com aporte bakhtiniano, pois fere a essência desta teoria. De modo geral, pudemos notar que as pesquisas desenvolvidas pelo Gepech (Santos, Leite & Côco, 2017; Santos, Leite & Côco, 2018) se colocam em situação de destaque frente a outras investigações, principalmente por delimitarem a entrevista como gênero do discurso e como meio fundamental para conhecermos, por meio do diálogo, polifonia, alteridade e exotopia, outros pesquisadores que se ocupam com os estudos da cidade e da educação.

2.2.1 Recorte das Entrevistas realizadas pelo Gepech

Entre os anos de 2016 e 2018 realizamos 15 entrevistas com pesquisadores renomados. Somente uma entrevista ocorreu fora do Brasil, no México, e as demais foram realizadas no Espírito Santo e em São Paulo na Universidade Estadual de São Paulo (USP). Neste artigo apresentamos recorte e dados de quatro entrevistas escolhidas por terem redirecionado os estudos do Gepech. Elas foram agendadas por e-mail e, nesta ocasião, explicamos que integramos um grupo de pesquisa sobre educação na cidade e que consideramos os estudos realizados pelo pretenso entrevistado como referência no campo das pesquisas sobre o assunto. Após o aceite e o agendamento do local, no dia da entrevista, iniciamos a conversa solicitando autorização para gravar e publicar a entrevista, presenteamos o entrevistado com livro que o Gepech produziu, tratamos de amenidades como questões do clima, por exemplo e, a seguir, começamos de fato a entrevista. Explicamos, de modo geral, as questões que seriam discutidas, orientamos que o entrevistado discorresse sobre os estudos que realiza e também apresentasse sugestões de leitura para o Gepech. Ao longo da entrevista outras questões foram suscitadas e a conversa fluiu de modo a deixar o entrevistado à vontade para comentar o que foi solicitado. As entrevistas foram realizadas pelas coordenadoras do Gepech e, de antemão, justificamos a presença da identidade dos entrevistados no texto que segue, por se tratarem de autores renomados no assunto e por termos obtido o consentimento para tal publicação.

No dia 19 de setembro de 2016, entrevistamos a professora Drª Fraya Frehse. Ela atua na Universidade Estadual de São Paulo (USP) no departamento de Sociologia e escreveu vários artigos e livros sobre a cidade de São Paulo. Por isso, a primeira pergunta direcionada a ela foi sobre os estudos que realizou no mestrado e no doutorado. Fraya relatou que nessas investigações um de seus aportes teóricos foi Henri Lefebvre, autor que teve contato devido às aulas realizadas com José de Souza Martins, estudioso renomado de Lefebvre. Durante a entrevista, que durou cerca de 50 minutos, fizemos perguntas específicas sobre conceitos cunhados por Lefebvre, como a díade rural e urbano, o método regressivo-progressivo, direito à cidade, monumento etc. Na sequência, solicitamos que a professora sugerisse autores que dialogassem com Lefebvre e que poderiam ajudar o Gepech a estudar a cidade. Fraya citou José de Souza Martins em "*Uma Sociologia da Vida Cotidiana*"; e José Machado Pais em "Sociologia da Vida Quotidiana". Apresentou também a importância de estudos de fotografias antigas como modo de comparar a cidade antiga com a atual. Informou que no livro de Claude Lévi-Strauss, "*Tristes Trópicos*", há um capítulo chamado São Paulo,

que trata da época em que Strauss foi professor na USP e detectou que seus alunos possuíam mais conhecimentos sobre Paris do que sobre o próprio bairro onde moravam. Fraya sugeriu leitura de Gilberto Freire "*Sobrados e Mucambos*", devido à minuciosa descrição que faz da cidade brasileira do século XIX. Sobre os dilemas ligados à criação da cidade sugeriu Sérgio Buarque de Holanda, em "*Raízes do Brasil*". Apontou a importância de estudar relatos de viajantes estrangeiros, tais como Auguste de Saint Hilarie, francês botânico que relatou sua viagem exploratória a várias cidades brasileiras no século XIX. No mesmo mês em que a entrevista foi realizada exibimos a gravação em vídeo para os integrantes do Gepech e a partir das indicações de Fraya planejamos as leituras que iríamos realizar no primeiro semestre de 2017.

No dia 12 de maio de 2017, entrevistamos a professora Drª Ermínia Maricato, que atua na USP, na pós-graduação do departamento de Arquitetura. A conversa durou 90 minutos e foi organizada a partir de três perguntas: Quais as tendências sobre os estudos da cidade na atualidade? Como essas tendências se articulam com a educação? Quais referências são imprescindíveis para estudarmos a cidade e suas relações com a educação? Maricato iniciou dizendo que compreende a cidade a partir da tradição marxista. Explicou-nos que cidade é produzida sob determinadas relações sociais que são fundamentais para definir o espaço que seus habitantes irão ocupar; é produto e suporte das relações sociais e parte do processo de acumulação capitalista. A professora alertou que a renda define a relação dos moradores com a cidade. Nesse sentido, a especulação imobiliária muda o preço da terra em decorrência da proximidade com os grandes centros, ocasionando, consequentemente, no afastamento dos mais pobres das localizações valorizadas. Na conversa Ermínia analisou os investimentos feitos no período em que esteve à frente do Ministério das Cidades no Governo Federal do Brasil, inferindo que, mesmo com esforço do primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, a desigualdade foi ampliada. Considerou fundamental o estudo de autores que investigam a formação nacional brasileira, como Gilberto Freire, Raimundo Faoro, Caio Prado, Celso Furtado, Florestan Fernandes e Roberto Schwarz. Defendeu a necessidade de promoção da Alfabetização Urbana como modo de estimular a compreensão de estratégias que visam maquiar, por exemplo, que a responsabilidade das invasões dos pobres em áreas de preservação ambiental é culpa dos mesmos. Ermínia recomendou que o Gepech estudasse mapas elaborados a partir de dados do IBGE, para identificar áreas ocupadas e suas relações com renda, cor de pele e escolaridade dos habitantes, observando o adensamento da periferia e suas relações com o poder aquisitivo dos habitantes. A transcrição da conversa foi apresentada ao grupo em uma das reuniões. Na ocasião selecionamos alguns dos textos sugeridos para leitura por Maricato. Tal estudo foi iniciado no segundo semestre de 2017.

No dia 02 de março de 2018 realizamos entrevista com o professor Dr. Robert Moses Pechman. Ele atua na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e é estudioso do tema Cultura e Cidade. A entrevista durou 100 minutos e foi iniciada com a leitura de um trecho de artigo escrito por Pechman sobre as relações da cidade com a educação. A proposta foi que ele ampliasse e explicasse essas relações. Pechman recordou-se do diálogo que estabeleceu com Eduardo Portela na ocasião da escrita do referido artigo. Assim como nas demais entrevistas solicitamos que Robert elencasse textos que nos ajudassem a compreender melhor a cidade. Ele citou diversas obras literárias e cinematográficas que abordam a cidade de forma pedagógica. Para Pechman as cidades suscitam uma pedagogia. Exemplificou dizendo que a mando de Hitler foi projetada uma cidade chamada Germânia. Sobre este fato sugeriu leitura do artigo de sua autoria intitulado "Cruéis paisagens da cidade". Explicou que os monumentos constituem as paisagens e estão em determinados locais para educar o cidadão, necessitando assim de mediações pedagógicas que contribuam para o entendimento da cidade. Também citou o livro de Maria Stella M. Bresciani, "*Londres e Paris no século XIX: o Espetáculo da pobreza*"; o texto de Georg Simmel *"A metrópole e a vida mental"*; Michel Foucault em "*Vigiar e Punir*"; textos literários de Rubem Fonseca; *"Tudo que é sólido desmancha no*

ar" de Marshall Berman, "*Avenida Niévski" de* Nicolai Gógol; e "*Pela Rua"* de Ferreira Gullar. Sugeriu também o estudo das pinturas de Edward Hopper e o vídeo "Recados urbanos", produzido por Eliana Kuster. Assim como Fraya Frehse, recomendou os livros de José de Souza Martins, em especial, "*Vergonha e Decoro na Metrópole*", em que este sociólogo estuda o mecanismo psicológico que faz com que o sujeito reconheça ou não uma situação do cotidiano. De modo similar à conversa com Fraya, o encontro com Pechman possibilitou reconhecer que teríamos que investir tempo no estudo da literatura. Sendo assim, indicamos que os integrantes do Gepech realizassem as leituras dos textos literários sugeridos em paralelo com os demais estudos.

No dia 10 de agosto de 2018 entrevistamos, por 59 minutos, a Drª. Ana Fani Alessandri Carlos, professora do departamento de Geografia da USP. Para iniciar, solicitamos o relato das pesquisas que ela desenvolve junto com o seu grupo. Ana Fani foi orientanda de José de Souza Martins e participou do grupo de pesquisa deste sociólogo por mais de 18 anos, estudando Karl Marx e Henri Lefebvre. Desenvolveu estudos sobre geografia urbana sob a luz dos autores citados e atualmente coordena grupo de pesquisa que dá continuidade aos estudos iniciados por Martins. O grupo reúne várias gerações, integrando professores e professoras de universidades federais brasileiras e publicou vários livros, entre eles: "*A Crise Urbana*", "*Cidade como Negócio*", "*Direito à Cidade, Justiça Espacial*", "*Geografia Urbana Crítica*" e "*Henri Lefebvre: a problemática urbana*". Perguntada sobre a contribuição de Lefebvre para os estudos da cidade, Ana Fani destacou que este autor é imensamente atual, pois o estudo dos problemas urbanos é um tema emergencial. Assim como nas outras entrevistas, pedimos que Ana nos indicasse fontes que pudessem contribuir para os estudos do Gepech. Ela nos apontou José de Souza Martins em "*A Sociedade Vista do Abismo*" e "*A sociabilidade do homem simples"*; textos de Walter Benjamin como "*A Rua de Mão Única*" e "*A Paris do Segundo Império de Napoleão III*", pelo fato de ser um autor que presenciou a cidade em transformação e o modo como a mercadoria invadiu as cidades do século XIX. Também indicou os livros de Mike Davis, em especial "*A Cidade de Quartzo*". Sugeriu textos literários como "*As Flores do Mal*", de Baudelaire; "*Cidades Invisíveis*" e "*Marcovaldo*" de Ítalo Calvino; e *"Avenida Niévsky",* de Gógol. A conversa com a professora Ana Fani direcionou os estudos do Gepech no segundo semestre de 2018. Elencamos os textos de Walter Benjamim como os principais para este estudo.

De forma geral, podemos inferir que as entrevistas realizadas com esses quatro pesquisadores reorientaram os estudos de Gepech. As diversas vozes que integraram os momentos de conversa, vozes dos entrevistados e dos autores citados, fizeram com que reorganizássemos nossas leituras e ajudaram a participarmos de um movimento exotópico, pois como aponta Bakhtin (2011, p. 43),

> Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre serei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver.

Sabemos que, assim como nós, cada um dos entrevistados estão envolvidos em contextos distintos de enunciação. Contudo, pudemos verificar que existem aproximações entre os discursos quando, por exemplo, apontam para a necessidade de compreendermos a cidade de modo crítico ou quando sugerem leituras de mesmos autores. Os modos como os entrevistados se expressaram, proferindo enunciados distintos, revelam posicionamentos e orientações únicos que delineiam, por conseguinte, posicionamentos politizados e contra-hegemônicos. Percebemos também que o estilo, a construção composicional e o conteúdo temático que caracterizam o gênero discursivo entrevista foram construídos a partir do diálogo entre as perguntas e as respostas. Inferimos que os conteúdos temáticos foram delineados pelas perguntas realizadas e ficaram circunscritos no relato das pesquisas realizadas pelos entrevistados e nas sugestões de obras para estudo do Gepech. Quanto a construção composicional, a estrutura das entrevistas realizadas foram relativamente estáveis, apresentavam uma introdução em que presenteávamos os entrevistados e conversávamos sobre

amenidades, solicitávamos a permissão para filmarmos a conversa, explicávamos as perguntas principais e a partir da alternância dos diálogos estabelecidos que implicava no fim de um enunciado e início de outro, íamos realizando inferências e solicitando novos posicionamentos dos nossos interlocutores. Cabe informar ainda que, após validação das transcrições pelas coordenadoras do Gepech, as entrevistas foram compartilhadas com os integrantes do grupo. Duas delas foram analisadas e culminaram na escrita de artigos apresentados em eventos que congregaram estudiosos de Bakhtin (Santos, Leite & Côco, 2017; Santos, Leite & Côco, 2018). Outras ainda estão sendo analisadas, serão apresentadas em evento que discute problemas urbanos brasileiros e também comporão o *corpus* de estudo de um trabalho de conclusão de curso de graduação em Letras, realizado no Instituto Federal do Espírito Santo.

3 Conclusões

Neste artigo buscamos apresentar contribuições dos estudos bakhtinianos para a efetivação do gênero discursivo entrevista como procedimento para produção de dados, exibindo recorte de uma pesquisa que transcreveu e analisou entrevistas com pesquisadores renomados no campo das investigações sobre Cidade e/ou Educação. Os resultados desta investigação nos conduzem a compreender que produzir dados de pesquisa a partir de entrevistas não se reduz a organizar e transcrever perguntas e respostas. Ponderamos que compreender os enunciados proferidos durante uma entrevista integra cotejar os sentidos criados por meio da interlocução e dos diferentes horizontes ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As vozes desses sujeitos abarcam diferentes contextos, estão carregadas de outras vozes refletindo a realidade de seu momento histórico, político e social. As entrevistas realizadas pelo Gepech assumem esse referencial linguístico, filosófico e ético. Nos colocamos entre os que consideram a entrevista como gênero do discurso fundamental para ampliarmos os estudos no campo da educação. Não abrimos mão do diálogo, da busca pelo encontro com outras vozes e do reconhecimento do outro como constituinte da nossa forma de compreendermos criticamente o mundo e a nós mesmos.

Esperamos que o procedimento utilizado pelo Gepech possa inspirar outros grupos de pesquisa a realizarem novos aprofundamentos a partir de entrevistas com estudiosos renomados (seja qual for o campo de atuação). Desejamos também que as sugestões de livros oferecidas pelos entrevistados possam estimular outros pesquisadores a estudarem a cidade e suas relações com a educação. Fica o alerta para que tais pesquisadores reconheçam a entrevista como gênero discursivo que pode contribuir de modo especial quando abordado a partir de referencial teórico bakhtiniano.

Referências

Adelino, F. J. (2016). Na trilha dos moralizadores: perscrutando os jogos argumentativos no gênero entrevista de seleção de emprego. (Tese de doutorado). Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, Brasil.

Alves, K. K & CÔCO V. (2018), Atendimento em instituições conveniadas de educação infantil: fronteiras entre público e privado tensionando os direitos educacionais. VII Círculo Rodas Bakhtinianas. 160-169. Recuperado de https://circulorodas2018.wixsite.com/rodas2018/caderno-de-textos

Angelo, A. A. (2013). A organicidade e a militância de estudantes em um curso de Licenciatura em Educação do Campo: discursos sobre o outro. II EEBA - Encontro de Estudos Bakhtinianos. 77-85. Recuperado de https://2eeba.files.wordpress.com/2013/11/eeba-caderno-1-2-3.pdf

Bakhtin, M. (2011). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.

Barros, F. R. (2016). Curtir, comentar e compartilhar: As redes sociais e a sexualidade no cotidiano e formação da escola pública brasileira. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil. Recuperado de https://app.uff.br/riuff/handle/1/3828

Côco, D.; Martinelli Filho, N.; Chisté, P. S & Della Fonte, S. S. (2018). Educação na cidade: conceitos, reflexões e diálogo. Vitória: Edifes.

Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. Revista Educar, 24, 213-225.

Fávero, L. L. (2000). A entrevista na fala e na escrita. In Preti, D. (Org.) Fala e escrita em questão. São Paulo: Humanitas.

Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem Sócio-Histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa. Caderno de Pesquisa, 116, 21-39.

Minayo, M. C. S. (2000). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec.

Santos, M.D, Leite, P. S. C & Côco, D. (2017). O gênero entrevista como estratégia de estudos sobre a cidade e suas relações com a educação. IV EEBA - Encontro de Estudos Bakhtinianos. 758-766. Recuperado de https://eebaunicamp.wixsite.com/eeba/caderno-de-textos

Santos, M.D, Leite, P. S. C & Côco, D. (2018). Polifonia e dialogismo em entrevista: relações entre o discurso de Gabino Cárdenas Olivares e o materialismo histórico-dialético. VII Círculo Rodas Bakhtinianas. 260-269. Recuperado de https://circulorodas2018.wixsite.com/rodas2018/caderno-de-textos

Silva, V. F. (2014). O gênero entrevista pingue-pongue na esfera do jornalismo cultural. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, Brasil. Recuperado de https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115845

Souza, S. J. & Albuquerque, E. D. P. (2012). A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. Bakhtiniana, 7, 109-122.

Souza, C. F. (2016). Ecos do ser e do estar: um estudo discursivo acerca do trabalho do professor de inglês de cursos livres. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil. Recuperado de https://app.uff.br/riuff/handle/1/3793

Szymanski, H. (2004). Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre entrevista em pesquisa. In Szymanski, H., Almeida, L. R. & Prandini, R. C. A. R. A entrevista na educação: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora.

Estado do Conhecimento sobre a Formação de Professores e a Relação com o Saber

Marquise Meneses Santos[1], Marilene Batista da Cruz Nascimento[2] e Josevânia Teixeira Guedes[3]

[1]Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, Brasil. kisemeneses@hotmail.com
[2]Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, Brasil. nascimentoelene@yahoo.com.br
[2]Cursos de Licenciatura da Faculdade Pio Décimo, Sergipe, Brasil. josevaniatguedes@gmail.com.br

Resumo. Esta pesquisa tem como objetivos mapear as produções científicas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nas bases de dados Scopus, SciELO e na Rede de Pesquisa sobre Relação com o Saber (REPERES) acerca da relação com o saber na formação de professores, bem como categorizar os múltiplos enfoques e perspectivas das publicações sobre a temática. Trata-se de um estudo do tipo estado do conhecimento que partiu da leitura flutuante dos títulos e resumos dos artigos, dissertações e teses. Os dados foram trabalhados à luz da análise textual discursiva (ATD) que envolve um ciclo de operações voltado à desconstrução do *corpus* em direção à categorização das unidades de análise. Após essa etapa, emergiram as categorias aprendizagens e experiências escolares, saberes e processos formativos. Os resultados evidenciaram a relevância dos docentes buscarem uma formação relacionada a atitudes investigativas. Há uma emergência de professor-pesquisador que (re)constrói conhecimento, dando-lhe sentido aos saberes, sejam eles curriculares, disciplinares, profissionais ou experienciais. Por fim, concluiu-se que a relação com o saber na formação de professores remete considerar as dificuldades existentes no processo de aprender a apreender, além da tarefa do docente mediar os saberes com o mundo, consigo e com o outro.

Palavras-chave: Formação de professores; Relação com o saber; Aprendizagem.

State of Knowledge on Teacher Training and Relationship with Knowledge

Abstract. This research aims to map the scientific productions in the thesis and dissertations bank of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), in the Scopus and SciELO databases, and in the Research Network on Relation to Know (REPERES) about the relation with the knowledge in teacher training, as well as to categorize the multiple approaches and perspectives of the publications on the subject. It is a state-of-the-knowledge study that started from the floating reading of titles and abstracts of articles, dissertations and theses. The data were elaborated in light of the discursive textual analysis (ATD) that involves a cycle of operations aimed at the deconstruction of the corpus towards the categorization of the units of analysis. After this stage emerged the categories of learning and school experiences, knowledge and training processes. The results evidenced the relevance of the teachers seeking a formation related to investigative attitudes. There is a teacher-researcher emergency that (re)builds knowledge, giving it meaning to the knowledges, be they curricular, disciplinary, professional or experiential. Finally, it was concluded that the relation with knowledge in teacher training refers to considering the difficulties in the process of learning to learn, besides the task of the teacher to mediate the knowledge with the world, with himself and with the other.

Keywords: Teacher training; Relationship with knowledge; Learning.

1 Introdução

Esta pesquisa fez parte do projeto intitulado “Formação Inicial de Professor e a Relação com o Saber: um estudo com egressos de iniciação científica” (2017-2018), edital n.˚ 02/2017, da Coordenação de Pesquisa (Copes), vinculada à Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (POSGRAP) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), sendo apoiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Voluntário (PICVOL).

Nesta pesquisa, entende-se a iniciação científica (IC) como uma política de ação pública que estimula a produção do conhecimento na educação no Brasil, em nível de graduação – especificamente na vertente da pesquisa. A IC foi criada em 1951, juntamente com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão ligado diretamente ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). A criação do CNPq deu-se na mesma época do início do financiamento da atividade de IC através da liberação de bolsas anuais de fomento à pesquisa na graduação. Entretanto, o CNPq não é o único órgão de fomento à pesquisa na graduação brasileira, há também as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAP). Em Sergipe, tem-se a Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (Fapitec/SE) instituída pela Lei n.˚ 5.771, de 12 de dezembro de 2005, que tem a missão de "[...] fomentar e induzir a ciência, tecnologia e inovação, em Sergipe, de forma a contribuir para o desenvolvimento sustentável nos territórios" (Fapitec, 2018, não paginado).

O Regimento Interno do CNPq, art. 2º, determina a esse órgão a missão de "[...] promover e fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico do país e contribuir na formulação das políticas nacionais de ciência e tecnologia (Brasil, 2010, p. 1)." Assim, o CNPq tem relação direta com o desenvolvimento e a institucionalização da ciência e tecnologia no Brasil, por meio de chamadas públicas com vistas à formação de recursos humanos via concessão de bolsas destinadas aos programas de pós-graduação, a editais ou convênios com recursos próprios ou de instituições públicas e privadas.

Os dados do CNPq, período de 2013-2018, revelam que já foram concedidas 611.984 mil bolsas de IC e de Iniciação Tecnológica (IT), assim distribuídas: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) 466.554 (76,23%); Programa de Iniciação Científica da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (PIC-OBMEP) 31.702 (5,18%); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM) 27.717 (4,52%); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) 75.919 (12,4%); Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC-Af) 7.480 (1,22%); Programa de Iniciação Científica Júnior (ICJ) 2.622 (0,42%). (Painel de Investimentos CNPq, 2019).

As bolsas de IC atendem a qualquer área do conhecimento para estudantes de graduação que devem participar de um projeto de pesquisa com um professor-orientador. Marcuschi (1996) afirma que as bolsas de IC tiveram uma direção desigual nas décadas de 1970-1980. No final dos anos 1980, início da década 1990, houve um crescimento significativo no número de bolsas concebidas, o que o autor chama de período de valorização da IC.

Esse cenário associado à profissão docente permite adotar a concepção do professor como profissional reflexivo e da reflexão-na-ação como estratégia que fundamenta a epistemologia da prática que tem tido repercussões tanto do ponto de vista da pesquisa didática, quanto da formação de professores, levantando-se a seguinte **questão de partida**: quais os enfoques e as perspectivas das produções científicas acerca da formação de professores e da relação com o saber? Considerando a complexidade de que se reveste esse tema, apresentam-se os **objetivos**: mapear as produções científicas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na base de dados Scopus, na biblioteca eletrônica do Scientific Electronic Library *Online* (SciELO) e na base da Rede de Pesquisa sobre Relação com o Saber (REPERES); categorizar os múltiplos enfoques e perspectivas das publicações sobre a temática em questão.

Defende-se a ideia da profissão docente sustentar-se na concepção de que o professor é um cientista social cuja formação seja focada na pesquisa, assegurando a (re)construção de conhecimentos e

saberes que extrapolem os limites da disciplinaridade. Esse pressuposto perpassa pela formação pessoal e cultural que conduz as categorias de análise desta investigação: **formação de professores** e **relação com saber**.

2 Caminhos Teórico-metodológicos da Pesquisa

Esta seção apresenta o caminho percorrido para o mapeamento nas bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na base de dados Scopus, na biblioteca eletrônica do Scientific Electronic Library *Online* (SciELO) e na base da Rede de Pesquisa sobre Relação com o Saber (REPERES), com vistas a compreender a relação com o saber e a formação de professores. Essas bases têm como objetivo fortalecer as práticas científicas e apoiar programas de pós-graduação, desempenhando papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

Quanto à natureza dos dados, trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estado do conhecimento, que permite "[...] identificação, registros, categorização que levem à reflexão e à síntese sobre a produção científica de uma área ou espaço de tempo, incorporando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica" (Morosini, 2015, p. 102). Partiu-se da leitura flutuante dos títulos e resumos de todos os trabalhos, sendo selecionados 58, no período de 2006 a 2017. Na organização do *corpus*, para compreender a relação com o saber e a formação de professores, foram mapeados artigos, dissertações e teses no espaço temporal que permitiu uma categorização significativa.

O *corpus* foi trabalhado à luz da análise textual discursiva (ATD) que "[...] tem se mostrado, especialmente, útil aos estudos em que as abordagens de análise solicitam encaminhamentos que se localizam entre soluções propostas pela análise de conteúdo e a análise de discurso" (Moraes, 2003, p. 2). Para esse autor, o *corpus* é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo. É visto como produto que expressa discurso sobre fenômenos e podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos. Esse tipo de análise aborda um ciclo de operações que visa à unitarização/desconstrução do material do *corpus* para se mover em direção à categorização das unidades de análise. A terceira etapa congrega a explicitação das luzes sobre o fenômeno em estudo em forma de um metatexto, potencializando a emergência de novos conhecimentos e compreensões a partir de um processo auto-organizado.
O mapeamento das teses e dissertações no Catálogo da Capes contemplou 29 publicações no período entre 2013 a 2017. Ver tabela 1:

Tabela 1. Catálogo da Capes/Teses e Dissertações (2013-2017)

Ano	Tipo de Pesquisa		Total
	T	D	
2013	02	-	02
2014	12	01	13
2015	06	02	08
2016	04	-	04
2017	01	01	02
Subtotal	25	04	29

Legenda: D = dissertações; T = tese
Fonte: Autoria própria (2018).

CIAIQ
www.ciaiq.org

O levantamento nas bases *Scopus*, SciELO e REPERES permitiu o acesso a informações que refletem as publicações de 29 artigos mapeados sobre formação de professores e relação com o saber, no período entre 2006 a 2017. Ver tabela 2:

Tabela 2. Levantamento de Artigos (2006-2017)

Base	Ano	Artigos selecionados
Scopus	2006	01
	2008	01
	2012	01
	Subtotal	**03**
Scielo	2014	01
	2015	01
	2016	01
	Subtotal	**03**
Rede de Pesquisa REPERES	2007	03
	2009	02
	2011	03
	2013	04
	2014	06
	2015	02
	2016	01
	2017	02
	Subtotal	**23**
	Total	**29**

Fonte: Autoria própria (2018).

Após a unitarização dos resumos, emergiram as seguintes categorias: a) **aprendizagens e experiências escolares**; b) **saberes e processos formativos** apresentadas na próxima seção com vistas à compreensão de como se dá a relação com o saber na formação de professores.

3 Aprendizagens, Saberes e Processos Formativos: discussão e apropriação dos resultados

As categorias aprendizagens e experiências escolares emergiram das categorias intermediárias: sentido e significado (vozes dos outros e do mundo), interação, investigação (aprender pela pesquisa), desenvolvimento pessoal e representações/apropriações.

Charlot (2014) afirma que a relação professor-aluno mudou muito de 1950 até os dias atuais. Os métodos de ensino e os livros didáticos tiveram poucas alterações, o que permaneceu foi a "forma escolar", o tempo/espaço, o modo de distribuição dos alunos nas séries/idades, o processo básico do ensino e aprendizagem. Cada vez mais, os jovens vão à escola para

> *[...] passar de ano e que nunca encontraram o saber como sentido, como atividade intelectual, como prazer. A ideia básica da teoria do capital humano, de que a educação é um capital que traz benefícios para a vida profissional, não é apenas uma ideia dos capitalistas, é também a ideia predominante na mente dos jornalistas, dos políticos, quer de esquerda, quer de direita, dos pais e dos próprios alunos. Assim cresce o descompasso entre o que a escola oferece e o que os alunos e os pais esperam dela e, portanto, aumentam as dificuldades dos docentes. (Charlot, 2014, p. 21).*

A superação dessas dificuldades envolve a atuação do professor como mediador da aprendizagem, buscando metodologias diferenciadas para que o aluno encontre sentido no saber. Para Charlot (2014), o saber é como instrumento de interlocução com o mundo, como constituidor da identidade

que influencia na relação professor e estudante, bem como na construção da relação saberes escolares. Assim, o sentido dos saberes é alcançar degraus sociais desde que sejam úteis em profissões futuras, no cotidiano e até como enriquecimento cultural. Deve-se considerar que as vozes desses sujeitos são as vozes do outro, do mundo e essas relações complexas dão sentido aos saberes. Para tanto, o autor criou um instrumento metodológico denominado balanço do saber. Através desse instrumento foi possível detectar inibição diante do saber escolar com os resultados das avaliações, o medo de errar ou vergonha por não saber, enquanto que a relação com a aprendizagem é de valorização da construção de conhecimento.

Os alunos se relacionam com os objetos e as práticas cotidianas, como contar dinheiro. Então, é necessário que o docente aborde em suas aulas exemplos vivenciados no dia a dia pelo estudante para que o saber tenha sentido/significado. Nessa perspectiva, ensinar é

> *[...] mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos. Conforme os aportes de Bachelard, o mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos. É essa viagem intelectual que importa. Ela implica que o docente não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento. Quanto aos alunos, às vezes, andarão sozinhos, com discreto acompanhamento da professora e, outras vezes, caminharão com a professora de mãos dadas. O mais importante é que saibam de onde vêm, por que andam e, ainda, que cheguem a algum lugar para o qual valha a pena ter feito a viagem" (Charlot, 2014, p. 53).*

Segundo Charlot (2014), só aprende aquele que encontra prazer no simples ato de aprender, pois não se aprende sem esforço. Para tanto, é preciso que o docente não dê respostas prontas aos questionamentos que emergem do processo de aprendizagem, logo deve fazer o estudante pensar, criticar, buscar respostas para que todo o saber tenha um sentido, mas vale destacar que a aprendizagem não se limita somente na escola. Pelo contrário, é

> *[...] fora da escola [que] aprendemos muitas coisas (e coisas muito importantes) e temos uma forma de relação com o mundo, com os outros, com o saber, com a linguagem, com o tempo, que é diferente daquela que se encontra na escola. O aprender, ou seja, o processo pelo qual aprendemos uma coisa, seja ela qual for, apresenta-se sob formas várias e heterogêneas. Aprender na escola é uma dessas formas, específica, valiosa, mas não única. Devemos respeitar a forma escolar de aprender, mas reconhecer, também, que existem outras. (Charlot, 2014, p. 75).*

Nessa perspectiva, o aprender está diretamente ligado ao sentido e significado que damos pela forma como nos apropriamos do saberes. Então, faz-se necessário que o docente trabalhe o conceito de cotidiano em suas aulas para o aluno associar o conhecimento àquilo que se vivencia.

No mapeamento dos trabalhos emergiram as categorias saberes escolares, pedagógicos e disciplinares (Física, Química, Biologia, Educação Física – técnicos e profissionais) e processos formativos (identitários, autoformação, trajetórias formativas). No campo da docência, Tardif (2012) apresenta quatro, a saber: saberes profissionais; curriculares; experienciais e disciplinares sustentados em dimensões plurais e multifacetadas, que emergem das experiências pessoais dos professores como sujeitos ativos da sala de aula. Trata-se de adotar uma a *práxis* baseada na interação com os estudantes e com o mundo que os cerca.

No tocante aos processos formativos, Imbernón (2011) afirma que a instituição que educa deve deixar de ser um lugar onde se aprende o básico e se reproduz o conhecimento. Ela deve assumir uma manifestação de vida em toda complexidade. Assim, a formação docente

> *[...] já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade [...]. E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente. (Imbernón, 2011, p. 14).*

Diante disso, torna-se imprescindível uma formação continuada para que os docentes possam ressignificar suas aprendizagens e saberes. As relações que os profissionais formadores estabelecem com seus saberes profissionais emergem, principalmente, da cultura institucional. Para Nóvoa (2009), alguns programas de formação continuada têm se revelado inúteis, servindo apenas para dificultar o cotidiano docente. Faz-se necessário recusar o consumismo de cursos e ações do atual mercado que alimentam um sentimento de desatualização dos professores. Tem-se a necessidade de investimento na construção de redes de trabalho coletivo em que o profissional partilhe a sua prática com os colegas e dialogue. Nessa direção,

> *[...] ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (Nóvoa, 2009, p. 12).*

A formação de professores é essencial para que se possa criar relações interior e exterior, no mundo profissional. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas (Nóvoa, 2009). Assim,

> *[...] o professor precisa de novos sistemas de trabalhos e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas. A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais (Imbernóm, 2011, p. 47).*

Nessa lógica, os saberes e a trajetória formativa têm como objetivo questionar ou legitimar os conhecimentos postos na prática pedagógica. A formação de professores precisa permitir o desenvolvimento de habilidades para a modificação das tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos estudantes. Isso significa que os futuros docentes devem

> *[...] estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto. Para isso é necessário aplicar uma nova metodologia e, ao mesmo tempo, realizar uma pesquisa constante (o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática) que faça mais do que lhes proporcionar um amontoado de conhecimentos formais e formas de culturais preestabelecidas, estáticas e fixas, incutindo-lhes uma atitude de investigação que considere tanto a perspectiva teórica como a pratica, a observação, o debate, a reflexão, o contraste de pontos de vista, a análise da realidade social, a aprendizagem alternativa por estudo de casos, simulações e dramatizações. (Imbernón, 2011, p. 64).*

Ressalta-se, assim, a relevância dos docentes buscarem uma formação continuada em serviço com vistas aos compartilhamento de práticas pedagógicas. Trata-se de desenvolver atitudes investigativas em que o professor-pesquisador possa (re)construir conhecimento pedagógico, dando-lhe sentido aos saberes, sejam eles curriculares, disciplinares, profissionais ou experienciais. O professor deve problematizar suas aulas, fazer questionamentos, usar exemplos do cotidiano, buscando a promoção de aprendizagem com sentido e significado.

Por esse ângulo, o trabalho docente consiste na construção de práticas educativas coletivas, visto que só se constrói conhecimento nas relações entre seus pares, portanto, faz-se necessário que o professor conduza os alunos à aprendizagem, pois é a partir do conhecimento (re)construído entre o professor e os sujeitos que se promove e se compreende a aprendizagem, pensando na educação das pessoas (Nóvoa, 2011). Assim, a

> *[aprendizagem] necessita também dos conhecimentos. E os conhecimentos, é preciso reconhecer, durante algum tempo foram espécie de paradigma ausente de muitas práticas pedagógicas. A melhor expressão que define isso é 'aprender a aprender', a ideia de que se poderia aprender num vazio de conhecimentos. É preciso insistir na ideia de centrar o foco na aprendizagem e que essa aprendizagem implica em alunos e conhecimentos. Ela não se faz sem pessoas e uma referência às suas subjetividades, sem referências aos seus contextos sociais, suas sociabilidades (Nóvoa, 2011, p. 6).*

A ideia de aprender a apreender remete-nos a uma escola focada na aprendizagem, onde os alunos precisam aprender a estudar. Essa vontade de aprender somente os bons professores conseguem promover. Então, é necessário que tenhamos professores reconhecidos, competentes e apoiados em seu ambiente de trabalho para que sejam pessoas de corpos inteiros, capazes de se mobilizarem a (re)construção de conhecimento através das relações com os sujeitos (Nóvoa, 2009). Isso significa que,

> *[...] o conhecimento pedagógico gerado pelo professor é um conhecimento ligado à ação prática no próprio contexto profissional. E esse conhecimento não se limita apenas a identificar as competências necessárias do professor para que sua relação com os alunos seja mais eficaz, como pretendia uma perspectiva técnica e funcionalista. Não se limita apenas a estabelecer algumas bases de conhecimento do conteúdo como ciência básica do professor ou a melhorar o conhecimento didático do conteúdo ou em aumentar a vertente aplicativa de uma criatividade instrumental (Imbernón, 2011, p. 119).*

Portanto, cabe ao docente participar de formação continuada com vistas à ressignificação das aprendizagens construídas durante o processo da prática pedagógica como uma ação que demande inovação, criatividade e transformação de forma interativa com as experiências sociais. O professor deve problematizar suas aulas para promover o desejo de aprender dos alunos e que eles possam dar sentido ao conhecimento apreendido.

4 Conclusões

Este estudo ressalta a importância dos docentes utilizarem recursos metodológicos diferenciados, que abordem o cotidiano dos estudantes para que o conteúdo trabalhado tenha sentido e significado. Tais recursos, relacionados aos saberes, são úteis à vida profissional, contribuindo, também, para o enriquecimento cultural. Acredita-se, assim, ser necessário considerar as vozes do sujeitos para se compreender as relações mais complexas dos saberes.

Refletir sobre a formação de educadores exige um olhar que envolva avanços e retrocessos. É necessária uma educação que valorize as especificidades dos discentes, respeitando as dificuldades existentes, características culturais e sociais a que pertencem e aos docentes cabe continuar pesquisando e inovando no fazer das suas aulas.

Por fim, defende-se que a relação com o saber na formação de professores remete considerar as dificuldades existentes no processo de aprendizagem, bem como na tarefa do docente mediar os saberes com o mundo, consigo e com o outro. Nas práticas pedagógicas, os educadores podem considerar a identidade, os saberes e a cultura do discente. A trajetória formativa dos professores é primordial para se compreender as inter-relações dos saberes curriculares, disciplinares, profissionais e experienciais.

Agradecimentos. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio ao projeto "Formação Inicial de Professor e a Relação com o Saber: um estudo com egressos de iniciação científica (2017-2018)", POSGRAP/COPES/UFS.

Referências

BRASIL. (2010). *A iniciação científica*: uma estratégia eficaz de transformação. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Brasília: CNPq.

CHARLOT, Bernard. (2014). *Da relação com saber às práticas educativ*as. São Paulo: Cortez.

IMBERNÓN, Francisco. (2011). *Formação docente e profissional:* forma-se para mudança e a incerteza. 9. Ed. São Paulo: Cortez.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (1996). *Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq e proposta de ação*. Recife, PE: Mimeo.

MORAES, Roque. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-211.

MOROSINI, Marília Costa. (2015). Estado de conhecimento e questões do campo científico. *Revista de Educação da UFSM,* Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, p. 101-116.

NÓVOA, António. (2009). *Professores*: imagens do futuro presente. Lisboa: Editora Educa.

NÓVOA, António. (2011). *O regresso dos professores*. Pinhais, PR: Editora Melo.

PAINEL de Investimentos do CNPq. (2019). Disponível em: http://www.cnpq.br/painel-de-investimentos. Acesso em: 10 jan. 2019.

SERGIPE. (2018). Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe. Disponível em: http://fapitec.se.gov.br/historico. Acesso em: 10 fev. 2019.

TARDIF, Maurice. (2012*). Saberes docentes e formação profissional.* 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Sistematização de Experiência como Método para Elaborar a Crítica entre Pensamento Freireano, Luta Social e Saúde

Leonardo Carnut[1], Áquilas Mendes[2], Lúcia Dias da Silva Guerra[3], Thais Teodoro Goraieb[4] e Tarsila Teixeira Vilhena Lopes[2]

[1] Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde. Universidade Federal de São Paulo, Brasil. leonardo.carnut@gmail.com;

[2] Faculdade de Saúde Pública. Universidade de São Paulo, Brasil. aquilasmendes@gmail.com; tarsilatvlopes@gmail.com

[3] Graduação em Nutrição. Universidade Anhanguera, Brasil. ludsguerra@gmail.com;

[4] Graduação em Medicina. Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, Brasil. thais.t.goraieb@gmail.com

Resumo. Para forjar politicamente um trabalhador ou estudante crítico no setor saúde, centrar-se na crítica marxista é essencial. Neste sentido, o objetivo deste relato de experiência é apresentar a contribuição do método de Sistematização de Experiência cunhado por Holliday (2006), para ajudar a elaborar a crítica que sintetiza o pensamento freireano, a luta social e a saúde. Para isso, utilizou-se este método para sistematizar o trabalho coletivo de leitura e formação, de um grupo de profisionais da saúde, sobre 'Pedagogias Críticas e Saúde'. Entre as pedagogias críticas, decidimos focalizar na pedagogia libertadora freireana por acreditar que esta é a mais difundida no setor saúde. Ao término desta sistematização percebeu-se que diversos elementos do pensamento freireano expandem a crítica sobre o processo de formação política realizada pelos membros do grupo e que é possível dizer que a sistematização identificou com mais precisão os elementos pedagógicos requeridos para esta práxis garantindo maior adaptação entre a realidade e o exercício desta formação. Além de fortalecer a atuação crítica e eduativa dos trabalhadores da saúde que compunham o coletivo.

Palavras-chave: sistematização de experiência; pensamento freireano; marxismo; luta social; saúde.

Systematization of Experiences as a Method to Elaborate the Critique between Freirean Thought, Social Struggle and Health

Abstract. To forge a critical worker or student politically in the health sector, focusing on Marxist critique, is essential. In this sense, this report`s purpose is to present the contribution of the Systematization of Experience method, idealized by Holliday (2006), to help to elaborate the criticism that synthesizes Freirean thought, social struggle and health. For this, this method was used to systematize the reading work of 'Critical Pedagogies and Health'. Among the critical educational theory, we decided to focus on Freire's liberating pedagogy, believing that it is the most widespread in the health sector. At the end of this systematization it was noticed that several elements of Freirean thought expand the critique about the process of political formation carried out by the members of the reading group and that it is possible to say that the systematization identified with more precision the pedagogical elements required for this praxis, between the reality and the exercise of this training.

Keywords: systematization of experience; Freirean thinking; Marxism; social struggle; health.

1 Introdução

Nas universidades em todo o mundo, por mais avanços que tenham acontecido no processo de ensino-aprendizagem para 'alargar' as dimensões do trabalho em saúde (Carvalho e Cecim, 2006), pouco se avançou concretamente na 'reconexão' da prática sanitária aos marcos do modo de produção capitalista, arrefecendo, gradualmente, a orientação necessária em direção à crítica do capitalismo e sua essência (Carnut et al, 2017). No campo amplo da discussão acadêmica sobre a problemática das universidades, há estudos que se referem à necessidade de se democratizá-las. Frente à mercadorização e à globalização neoliberal que as universidades têm sido submetidas (Santos, 2011), Santos (2011) argumenta sobre a urgência de se fazer o enfrentamento e o resgate

do papel essencial que a universidade tem de responder criativa e criticamente, por meio do conhecimento, aos desafios das sociedades.

Portanto, concordamos com Tragtenberg (2007), quando, em sua ácida crítica aos redutos da universidade no Brasil, ressalta seu caráter classista e 'aburguesado', tanto do ponto de vista do corpo docente quanto dos estudantes que ali se encontram. Claro que, mesmo diante dos diversos avanços na 'popularização' da universidade pública no Brasil (Moreira et al, 2017) ainda há muito para se popularizar, por isso esperar da universidade algum tipo de educação política para os trabalhadores que dali se formam é, em última instância, uma ingenuidade pueril.

Neste sentido, uma pedagogia mais crítica, alinhada à emancipação da classe trabalhadora dificilmente irá advir de um contexto universitário (Mariátegui, 2010). Contudo, é possível reconhecer que a Universidade se constitui em um espaço de contradições e lutas sociais, permitindo até certa pluralidade de reflexões críticas. Particularmente, os cursos de saúde, quando apresentam alguma inclinação ao 'social' (Abrasco, 2019), majoritariamente se restringem ao marcos do pós-modernismo (Schwartz, 2002), reafirmando os valores identitários, familiares e comunitários e refutando sistematicamente a centralidade do trabalho nas discussões que, forçosamente, levariam à crítica do modo de se produzir 'saúde' de forma totalizante.

Assim, espera-se que uma pedagogia que instigue para a luta social seja o modo de trabalho de 'coletivos organizados', movimento sociais e outras formas de ação coletiva, cuja educação não-formal seja a prática de liberdade necessária para uma pedagogia crítica realmente emancipadora. Cabe reconhecer que a educação não-formal, como demonstra Marques e Freitas (2017), se refere à uma tipologia educativa que tem uma proposta de aprendizagem colaborativa, cujas relações sejam mais apoiantes e solidárias. Nessa perspectiva, evita-se formalidades e hierarquias entre o aprendiz e o facilitador. Assim, o processo de ensino-aprendizagem é influenciado não só pelos conteúdos, mas também por aspectos subjetivos.

Portanto, ao problematizarmos a luta social na saúde, é essencial compreender que o marco das Pedagogias Críticas deve ser a base teórico-metodológica nestes processos de ensino-aprendizagem.

As lutas sociais pela saúde são cotidianas e datam, na história recente, desde a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) no país (Bravo, 2011). Entre momentos de acirramento e calmarias, a militância implicada na defesa do direito à saúde sempre esteve presente durante estes 30 anos do sistema. Contudo, nos últimos três anos (desde o 'pré-golpe institucional de 2016' no Brasil), o engajamento de novos sujeitos e a mobilização popular para além dos partidos têm sido a marca deste período sócio-histórico em que vivemos.

Neste sentido, a formação de novos coletivos pelo direito à saúde adentra a cena sócio-política e se utiliza da prática pedagógica como instrumento de luta. Essa forma de ação/militância política é o que podemos chamar, em grande medida, como 'educação política'.

A educação política, como toda categoria, é plural e diversa e encontra-se operacionalizada de diversas formas. Por ter como objetivo a 'forjar politicamente' um sujeito pode ter como intencionalidade quaisquer viéses ideológicos, inclusive, como reportado por Marx e Engels (2007), aquele próprio dos interesses da burguesia.

Em termos práxicos, podemos dividir a educação política em duas grandes perspectivas: a 'política na formação' e a 'formação política'. A 'política na formação' está relacionada com a inserção dos conteúdos sobre política (em sentido *lato*) nos conteúdos essenciais dos cursos de graduação. Essa aposta da educação política tem na educação formal seu lócus de ação concreta. Na atividade universitária, o espaço deste tipo de educação política cada vez mais tem se restringido às atividades de extensão universitária ou extraclasses, limitando-se a raros momentos de estudos dirigidos ou às atividades de menor prestígio acadêmico.

Já a 'formação política' é o ato educativo de formação de quadros de liderança entre os alunos, trabalhadores e outros segmentos para organização dos assuntos de interesse de sua categoria. Não

raro, os membros de determinado segmento social que recebem 'formação política' assumem grêmios, diretórios acadêmicos (Moura, 2010), entidades profissionais e representações de outras ordens dentro no mundo universitário e fora dele, alcançando posições de destaque, arregimentando a luta e, consequentemente, direcionando a decisão.

Tradicionalmente este tipo de formação detém conteúdos a respeito da conjuntura política nacional/internacional, sobre os fundamentos do capitalismo e sobre o papel da luta/assistência estudantil no mundo universitário (Cruz, 1994). Mesmo reconhecendo a relevância desta proposta, este tipo de formação corre paralela (ou à margem) aos conteúdos essenciais dos cursos de graduação. Assim, é a esse tipo de educação política em que vamos nos deter neste relato de experiência, de modo a contribuir e elucidar de como fazer este tipo de formação com trabalhadores da área saúde.

Compreendemos que para forjar politicamente um trabalhador ou estudante genuinamente crítico no setor saúde, tomar como base pedagógica as teorias críticas é essencial. Desde 1997, vem se firmando no meio educacional em saúde a "pedagogia libertadora" (Freire, 1996) e a "pedagogia crítico-social dos conteúdos", defendidas por educadores de orientação marxista (Pereira, 2003). Decidimos, por uma questão de recorte analítico, focalizar nossa atenção para a pedagogia libertadora freireana por acreditar que esta é a mais difundida no setor saúde e ainda tem como base a participação como fundamento pedagógico chave.

Diante deste cenário, é que em 2017 foi formado um coletivo chamado *Curso de Formação Política em Saúde*, no estado de São Paulo, Brasil, realizado na Associação Paulista de Saúde Pública (APSP) que congrega professores e trabalhadores da área da saúde com o intuito de organizar um processo de trabalho de base (Peloso, 2012) cuja orientação é a formação política crítica marxista dessa classe, neste setor.

Para concretizar essa tarefa, a opção pedagógica era fundamental. Assim, escolheu-se trabalhar com pedagogias críticas, especificamente, com métodos ativos de ensino-aprendizagem derivado do pensamento freireano e suas premissas fundamentais. Neste sentido, foi criado um trabalho coletivo de leitura e formação em 'Pedagogias Críticas e Saúde' para refletir sobre o trabalho de base e para estranhar a lógica de produção de conhecimento no capitalismo, cuja lógica encontra na educação tradicional terreno fértil para sua reprodução.

É neste sentido que este relato tem como objetivo refletir sobre a sistematização de experiências como método para elaborar a crítica entre pensamento freireano, luta social e saúde, identificando os elementos fundamentais deste pensamento para qualificar a ação de educação política crítica.

2 Metodologia

2. 1 Sistematizando a experiência de amadurecimento pedagógico para formação política

O relato de experiência a ser descrito trata-se de uma investigação qualitativa pedagógica (Bogdan e Biklen), que se propõe sistematizar a vivência de um coletivo de trabalhadores da saúde
grupo de leitura e formação coletiva. Para organização metodológica do relato de experência, apoiou-se na proposta de Oscar Jara Holliday (2006). Essa sistematização compreende cinco momentos: 1) o ponto de partida, 2) as perguntas iniciais, 3) a recuperação do processo vivido, 4) a reflexão de fundo e 5) os pontos de chegada.

Momento 1: O ponto de partida

A metodologia de sistematização de experiências proposta por Holliday (2006), fundamentada na concepção metodológica dialética. Este método foi escolhido pelo fato das pesquisas qualitativas sociais e pedagógicas que visam produzir conhecimento de forma democrática e coletiva dever levar em consideração que a prática de pesquisa necessita ser 'com' os seres humanos, e não 'em' seres humanos, e por isso, a sistematização de experiência pode ser um importante método neste caminho.

A sistematização de experiências no campo da educação apresenta algumas vantagens que dialogam com a ideia de melhorar as práticas, ou seja, no sentido de mudança em geral, seja de forma individual ou coletiva. A sistematização instiga os sujeitos a adquirirem ao longo deste percurso o hábito reflexivo sobre suas ações, assim como gerar práticas mais conscientes a partir da leitura crítica da realidade.

Do ponto de vista coletivo, a proposta da sistematização gera intercâmbio de aprendizagens, pois com o uso dos registros, que podem ser feitos em diversas linguagens tais como anotações, imagens, vídeos, etc, tem-se as condições de organizar as informações, as percepções e as avaliações das experiências vividas de forma a trocá-las com outras pessoas ou grupos.

Além destes elementos, sistematizar experiências contribui com o enriquecimento, amadurecimento e análise de alguma teoria, pois os registros realizados sobre uma experiência vivenciada também são fontes empíricas sobre os fatos observados (e por múltiplos 'viventes'), que podem colaborar na validação de afirmações teóricas apresentadas ou criar argumentos que as questionem.

O que mais interessa neste artigo é a característica ímpar que este método possui em gerar incidência política sobre os sujeitos, pois a sistematização das vivências que fundamentam as pautas de lutas dos movimentos sociais, por exemplo, também podem ser fontes de informação legítimas da realidade que se deseja transformar e, por conseguinte, de suas reivindicações.

Por isso, compreende-se a potência deste método como forma de fortalecer a identidade de grupos, pois a sistematização possibilita a capacidade de gerar uma percepção apurada dos diversos aspectos que formam a composição de grupos, delineando seu perfil, sua identidade e alinhando-a taticamente à luta.

Momento 2: As perguntas iniciais

Em termos de sistematização das leituras, foi utilizado o método de Sistematização de Experiência descrito por Holliday (2006) tendo estes destaques como anotações ou dados. O objetivo da sistematização das leituras, tendo como dados as anotações das discussões em grupo, foi organizar as práticas para que não se 'perca o foco' e ajudar a avançar no alcance do (s) interesse(s) do grupo: de conhecer a pedagogia da autonomia de Paulo Freire em seu nascedouro e desenvolvimento; refletir sobre este trabalho de base, para transaformação da formação e atuação enquanto trabalhadores da área da saúde e estranhar a lógica de produção de conhecimento no capitalismo, cuja lógica encontra na educação tradicional terreno fértil para sua reprodução.

Segundo Altamira & Canarias (2003), a concepção metodológica dialética é uma maneira de conceber a realidade, de aproximar-se dela para conhecê-la e de atuar sobre ela para transformá-la. É, por isso, uma maneira integral de pensar e de viver: uma filosofia. Bogdan e Biklen (1994) reforçam este argumento, destacando que idealmente a educação deveria ser o resultado de uma articulação entre teoria e prática, mas constata-se hostilidade onde deveria existir cooperação.

Momento 3: A recuperação do processo vivido

O grupo de leitura em 'Pedagogias Críticas e Saúde' teve a participação 12 trabalhadores/estudantes da área da saúde que além da sua formação e atuação cotidiana, atuam também como moderadores e facilitadores do Curso de Formação Política em Saúde. Este curso tornou-se uma forma de

arregimentar forças para unificar a classe trabalhadora na área da saúde compreendendo a educação política como elemento primordial à tarefa de tal envergadura.
Este coletivo de trabalhadores reunia-se uma vez ao mês durante todo o ano de 2018, no Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (CEDESS) da Universidade Federal de São Paulo, para realizarem o processo de leitura e formação no intuito de instigar a reflexão e formação pedagógica necessária para este trabalho de base (PELOSO, 2012).
O grupo de leitura se organizou através do método da roda apostando em seu potencial pedagógico conforme apontado por D´Ascenzi e Lima (2013). Estes autores explicitam que este método ajuda na presença de educação continuada a partir da socialização do conhecimento dos diversos segmentos.
Neste caso, as seções eram orientadas através da leitura prévia do texto e leitura coletiva de destaques do grupo a respeito daquele elemento essencial do pensamento freireano que ajuda a qualificar a prática pedagógica no curso de formação política.

Momento 4: A reflexão de fundo

Discutiam-se os autores selecionados que trabalham com pedagogias críticas e que serviram de base para a reflexão feita na prática pedagógica. Assim, uma primeira agenda de leituras foi cumprida na qual foram lidos os autores Paulo Freire, Marilda Behrens e Maurício Tragtenberg com os seguintes textos (Quadro 1).

Quadro 1. Autores e textos lidos nas leituras sobre Pedagogias Críticas e Saúde pelo coletivo Curso de Formação Política em Saúde. Março-Junho, 2018.

Ordem dos Textos	Referências Utilizadas	Nível de Reflexão e Crítica
Texto 1	FREIRE, Paulo. Virtudes do educador. Verede – Centro de Estudos em Educação. 1985	Sobre o encontro educador-educando
Texto 2	FREIRE, Paulo. Capítulo 1: Não há docência sem discência. In: ___. Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa. 1996, pp. 21-45.	Sobre o encontro educador-educando
Texto 3	BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigmas conservadores – a reprodução do conhecimento. In: ____. O paradigma emergente e a prática pedagógica. p. 39-52. 1999.	Sobre os paradigmas educacionais
Texto 4	BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigmas inovadores – a produção do conhecimento. In: ____. O paradigma emergente e a prática pedagógica. p. 53-91. 1999.	Sobre os paradigmas educacionais
Texto 5	TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. In: ___. Sobre educação, política e sindicalismo. 3a. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2004.	Sobre o lugar classista da universidade e a necessidade da educação popular

Para fins analíticos, optou-se neste trabalho relatar apenas as contribuições da pedagogia da autonomia de Paulo Freire (Texto 1) para reflexão conjunta do coletivo sobre a prática da educação política em uma perspectiva libertadora. Havia uma compreensão de que este texto poderia ampliar a visão dos profissionais de saúde no âmbito de uma educação emancipadora. Nessa perspectiva, buscou-se o enriquecimento da atuação do grupo de formação como educadores da saúde.

Momento 5: Os pontos de chegada
Os resultados apresentados a seguir na sessão "Relatando a experiência: um encontro práxico da 'do-discência'".

Por fim, cabe mencionar que em razão dessa investigação pedagógica corresponder a um relato de experiência, a partir de destaques que os participantes elencaram dos textos, não houve a necessidade do estudo tramitar por processos éticos.

3 Resultados

3.1 Relatando a experiência: um encontro práxico da 'do-discência'

Partimos do fato de que o encontro proporcionado pelo grupo é um potente espaço para o processo formativo participativo. Por isso, o "estudar juntos" é essencial na formação política pois expande a capacidade intelectual e ajuda a relembrar momentos de ensino-aprendizagem que dialogam com conteúdo do texto, e que porventura, possa fazer sentido para uns e não para outros integrantes do grupo.
Foi neste (com)partilhar que as perguntas iniciais que guiaram a leitura da pedagogia freireana foram estabelecidas: *'o que Freire nos ilumina sobre o processo pedagógico da formação política que estamos vivenciando?'*, *'Quais pontos são essenciais?'* e *'Como eles podem nos ajudar a melhorar nossa prática como profissionais e educadores da àrea da saúde?'*
Assim, em conjunto com a recuperação dos momentos vivenciados na formação política, vários fragmentos de texto foram identificados como ensinamentos que Freire aponta e que amadurece o pensamento pedagógico sobre o processo formativo em questão. Estes fragmentos do texto, identificados por todos os membros do grupo, tornaram-se os dados empíricos que instigaram a elaboração da crítica sobre como orientar a prática pedagógica para luta social no setor saúde.
Na leitura de 'Virtudes do Educador', um dos textos fundacionais do pensamento freireano, o grupo destacou que as virtudes são atitudes a se construir e não devem ser compreendidas como uma naturalização, ou seja, não se deve vê-las como um 'dom'. As virtudes do educador criam-se no ato de educar reflexivo, portanto é processo social em ato e não estão restritas ao indivíduo, conforme aponta o autor:

> estas virtudes não podem ser vistas como algo com o qual algumas pessoas nascem ou um presente que uns recebem, mas como uma forma de ser, de encarar, de comportar-se, de compreender, tudo o que se cria através da prática, na busca de transformação da sociedade. Não são qualidade abstratas, que existem independentes de nós, ao contrário, que se criam conosco (e não individualmente) (Freire, 1985).

Neste sentido, são estas as virtudes de um educador comprometido com uma transformação da sociedade na tentativa de torná-la menos injusta. Este elemento do pensamento freireano dialoga fortemente com o propósito do curso. Assim, o exercício das virtudes anda em consonância com o processo de educação política crítica, já que o elemento do compromisso com a mudança e com a justiça social é condição em comum a esta formação. Conforme aponta Freire:

> não são virtudes de qualquer educador mas daqueles que estão comprometidos com a transformação da sociedade injusta e na criação de uma sociedade menos injusta (Freire, 1985).

Assim, o grupo entende que é obrigação de quem se dedica à formação política crítica diminuir a distância entre discurso e prática. Este é um pré-requisito fundamental na luta política. Neste ponto Freire assevera a:

> necessidade de diminuir a distância entre o discurso e a prática. [...] No nível da luta política, digo que é preciso diminuir a distância entre o discurso do candidato e a prática do eleito, de tal maneira que em algum momento a prática seja discurso e o discurso seja prática (Freire, 1985).

Este processo requer também a percepção do aluno sobre a formação que está sendo construída. Em um intenso processo de retroalimentação, só é possível dizer que a criticidade está sendo construída, quando o próprio formador também é objeto da crítica. Assim, Freire nos relembra que é importante para a prática pedagógica a crítica sobre ela própria e a quem a conduz:

> mas eu não posso proclamar minha opção por uma sociedade mais justa, participativa e, ao mesmo tempo, desprezar um aluno que faz crítica de mim enquanto professor (Freire, 1985).

E é neste terreno em que um dos binômios freireanos emerge com muita intensidade e nos faz refletir sobre a formação política realizada, especialmente por se tratar de trabalhadores na área da saúde. Devido ao pouco contato com o método pedagógico participativo e com o conteúdo sobe teoria política marxista, a tensão proporcionada pelo conteúdo tende a 'calar' o trabalhador. Ao mesmo tempo, o educador precisa compreender os motivos dos silêncios que ali se instalam respeitando o tempo pedagógico de cada um. Neste aspecto:

> se trata de trabalhar a tensão permanente que se cria entre a palavra do educador e o silêncio do educando, entre a palavra dos educandos e o silêncio do educador. [...] se não sei escutar os educandos e não me exponho à palavra deles, termino discursando "para" eles (Freire, 1985).

Assim, através das 'palavras-e-silêncios' pedagógicos, o processo ensino-aprendizagem se conforma em sentido oposto ao tradicional. Deixa de ser uma pedagogia de respostas prontas, padronizadas e fixas, para ser uma pedagogia da pergunta, que para o grupo, é essencial para elaboração da crítica que se deseja atingir. O que interessa agora é perceber como os trabalhadores reelaboram suas questões fundamentais em outra direção em que a formação aponta. Assim,

> é preciso que o educador testemunhe aos educados o gosto pela pergunta e o respeito à pergunta. Nos seminários de educação popular, um dos temas introdutórios fundamentais deve ser uma reflexão sobre a pergunta. [...] quando os companheiros riem de uma pergunta, o fazem como uma forma de fugir da situação dramática de não poder perguntar, de não poder externar uma pergunta. [...] É necessário desenvolver uma pedagogia da pergunta, porque o que sempre estamos escutando é uma pedagogia da contestação, da resposta. De maneira geral, nós professores, respondemos a perguntas que os alunos não fizeram (Freire, 1985).

Por isso que, do ponto de vista de um trabalho pedagógico emancipador, não dá para fazer uma transposição imediata da mudança objetiva para subjetiva de forma gradual e controlada justamente pela forma em que se dá o processo. Neste ponto, Freire é assertivo:

> Outro equívoco que está presente nesta tensão é o de reduzir a subjetividade a um puro reflexo da objetividade. Então, esta ingenuidade assume que só deve transformar-se a objetividade para que, no dia seguinte mude a subjetividade. Não é assim, porque os processos são dialéticos, contraditórios, processuais (Freire, 1985).

Sobre este elemento, talvez as 'esquerdas' têm esquecido como o papel do 'lugar do outro' no mundo e suas condições objetivas são o ponto de partida para quaisquer processos educativos e de construção de consciência de classe. Assim, Freire nos adverte mais uma vez que:

> ninguém chega lá, partindo de lá. Isto é algo que os políticos-educadores e os educadores-políticos esqueceram-se: respeitar a compreensão de mundo, da sociedade, a sabedoria popular, o senso comum que os educandos têm. Em nome da exatidão de julgamento que os educadores, às vezes, julgam possuir, declaram que os grupos populares necessitam desta sabedoria, esquecendo que desconhecemos a percepção que estes grupos têm de sua cotidianidade, a visão que têm da sociedade. [...] temos que pensar a prática para, teoricamente, poder melhorar a prática. Fazer isso demanda uma enorme seriedade, uma grade rigorosidade (e não superficialidade). Exige estudo, criação de uma disciplina séria (Freire, 1985).

Portanto, a imponência e o discurso eloquente parece mais destituir a crítica do que orientar o sujeito à reflexão. Por isso, os trabalhadores que advém de cursos de graduação em saúde, por se utilizarem majoritariamente de métodos pedagógicos tradicionais, sentem-se em um primeiro momento 'incomodados' como método.

É normal esperarem discursos construídos e receitas bem acabadas. No entanto, ao se depararem com esta proposta pedagógica compreendem que o processo é baseado em outra pedagogia. Contudo, mesmo assim, é necessário um equilíbrio entre o ouvir-falar. Assim, Freire pondera:

> mas, como escutar implica em falar também, o dever que temos de escutá-los significa o direito que igualmente temos de falar-lhes. Escutá-los, no fundo é falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los (Freire, 1985).

Ao identificar esses elementos do pensamento freireano para luta social na saúde, compreende-se que há um caminho pedagógico que pode ajudar a elaborar a crítica de forma horizontal, participactiva e dialética. Neste sentido, o processo de condução do grupo de leitura em conjunto com a proposta de sistematizar a experiência ajudou a adensar a crítica em torno do processo de formação política em questão.

Não é possivel dizer que os caminhos são iguais para os mesmos grupos de trabalhadores nos diferentes momentos de formação política, haja vista que as pessoas são diferentes, seus arcabouços teórico-culturais são distintos e a caminhada para alcançar o elo entre percorrido pelo trabalhador e conteúdo trabalhado no curso será sempre singular. No entanto, refletir sobre como construir uma prática pedgógica que se oriente a resgatar esse elo, por meio do pensamento freireano, é essencial para o alcance deste obejtivo.

3 Conclusão

Ao proferir uma reflexão sobre o pensamento freireano à luz do método de sistematização de experiências é possível admitir que a elaboração da crítica se expande ou se consolida na atuação profissional e educativa do grupo de profisionais da saúde.

Para elaborar a crítica entre pensamento freireano, luta social e saúde, a sistematização ajudou a identificar os elementos fundamentais para esse caminho que são: a preocupação genuína do educador com a transformação da sociedade na tentativa de torná-la menos injusta, diminuir cotidianamente a distância entre teoria e prática, considerar que a criticidade que está sendo construída também é sobre o próprio formador, utilizar-se do binômio 'palavras-e-silêncios' pedagógicos, evitar a transposição imediata da mudança objetiva para a subjetiva não se esquecendo do 'lugar do outro' no mundo e suas condições objetivas na hora de identificar os avanços e limites da mudança, e por fim, ao ter como público-alvo o trabalhador da saúde nesta proposta de formacão é normal, em um primeiro momento, os trabalhadores se sentirem 'incomodados' como método, mas é necessário praticar um equilíbrio entre o ouvir-falar para que os incômodos sejam socializados e abrandados.

Assim, ao sistematizar esta experiência de leitura, reflexão pedagógica e formação em 'Pedagogias Críticas e Saúde', pode-se dizer que se identificou com mais precisão os elementos pedagógicos e maior adaptação à realidade das virtudes freireanas para o exercício desta prática formadora. Além do fortalecimento da atuação crítica e eduativa dos trabalhadores da saúde que compunham o coletivo.

Referências

Abrasco. Associação Brasileira de Saúde Coletiva. (2019). Acesso em: 19, fev 2019. Disponível em: https://www.abrasco.org.br/site/eventos/congresso-brasileiro-de-ciencias-sociais-e-humanas-em-saude/a-dificil-construcao-do-dialogo-das-ciencias-sociais-nas-graduacoes-em-saude/1422/

Altamira, F., Canarias, E. (2003). La sistematización de experiencias en el Sur y en el Norte: ¿iguales o diferentes? el proceso del grupo de trabajo de voluntariado de la Congde, Bilbao. Acesso em: 02, mar 2019. Disponível em: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0712/6_INC_SIS.pdf.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. 1 ed. Portugal: Porto.

Bravo, M. I. S. (2011). Serviço Social e Reforma Sanitária: lutas sociais e práticas profissionais. 4 ed. São Paulo: Cortez.

Carnut, L. et al. (2017). Principais desafios do acolhimento na prática da atenção à saúde bucal: subsídios iniciais para uma crítica. Revista da ABENO, Londrina, v. 17, n. 4, p. 46-62.

Carvalho, Y. M., Cecim, R. B. (2006). Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: Campos, G. W. S. et al. Tratado de Saúde Coletiva. São Paulo: Editora Hucitec, Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 137-170.

Cruz, S. V (1994). 1968: Movimento estudantil e crise na política brasileira. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, v. 2, p. 37-55.

D´ascenzi, L., Lima, L. L. (2013). Análise da implementação do método da roda no sistema de saúde de campinas. SP. Sociais e Humanas, Santa Maria, v. 26, n. 01, p. 67-78.

Freire, P. (1996). Capítulo 1: Não há docência sem discência. In Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. p. 21-45.

Freire, P. (1985). Virtudes do educador. Verede – Centro de Estudos em Educação.

Holliday, O. J. (2006). Para sistematizar experiências. 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 2006. Acesso em 19, fev, 2019. Disponível em: http://www.mma. gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf.

Mariátegui, J. C. (2010). Sobre a Educação. In Mariátegui, J. C. Sete ensaios de interpretação da realidade peruana. São Paulo: Expressão Popular.

Marques, J. B. V., Freitas, D. (2017). Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão de literatura. Revista Educ. Pesqui, São Paulo, v. 43, p. 1087-1110.

Marx, K., Engels, F. (2007). O manifesto comunista. 5a. reimpressão. São Paulo: Boitempo.

Moreira, G. O. et al. (2017). Inclusão social e ações afirmativas no ensino superior no Brasil: para quê? Revista Educação Superior, Campinas, SP. Acesso em: 19, fev 2019. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/inclusao-social-e-acoes-afirmativas-no-ensino-superior-no-brasil-para-queij

Moura, M. R. L. (2010). O Grêmio Estudantil na gestão da escola democrática: protagonismo e resiliência ou despolitização das práticas formativas? Revista de Ciências da Educação UNISAL, São Paulo, v. 23, p. 273-292.

Peloso, R. (2012). Trabalho de base: seleção de roteiros selecionados pelo Cepis. São Paulo: Expressão Popular.

Pereira, A. L. F. (2003). As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 19, n. 5, p. 1527-1534.

Santos, B. S. (2011). A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3 ed. São Paulo: Cortez.

Schwartz, G. A. D. (2002). A saúde na pós-modernidade. Revista de Direito Sanitário, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 29-37.

Tragtenberg, M. (2007). Sobre educação, política e sindicalismo. 3a. ed. São Paulo: Editora Unesp.

O perfil dos profissionais que atuam com as Atividades Físicas de Aventura na Natureza na região metropolitana de Vitória/ES - Brasil

Paula Cristina da Costa Silva[1] e Lara Júlia Rodrigues Marcelos[1]

[1] Departamento de Ginástica, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil. paula.silva@ufes.com; lara.marcelos@hotmail.com

Resumo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em andamento, que tem como objetivo delinear o perfil dos profissionais que atuam com as Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN), na região metropolitana de Vitória/ES - Brazil. Foi elaborado para a coleta de dados um questionário estruturado e aberto. Até o momento foram respondidos 20 questionários. A análise de conteúdo foi adotada para interpretar os dados coletados e sua escolha ocorreu por ser uma metodologia que prevê para além da objetividade, as subjetividades presentes nas respostas. Como resultados preliminares observa-se que a formação dos profissionais é variada com relação ao nível de escolaridade e tipo de especialização. Notou-se que há a valorização do conhecimento técnico sobre as AFAN, em detrimento do acadêmico. A esses resultados prévios serão acrescidos outros advindos da coleta de dados para apontar elementos que possam traçar, com maior exatidão, o perfil dos profissionais estudados.

Palavras-chave: Atividades Físicas de Aventura na Natureza; Profissional em Educação Física; Profissionais e AFAN; Análise de Conteúdo.

The profile of the professionals who work with the Physical Activities of Adventure in Nature in the metropolitan region of Vitoria/ES - Brazil

Abstract. This is a qualitative research, in progress, that aims to describe the profile of the professionals who work with Physical Activities of Adventure in Nature (PAAN), in the metropolitan region of Vitoria/ES – Brazil. The structured and open questionnaire was maden for data collection. Until this moment, 20 questionnaires have been answered. The content analysis was adopted to interpret the collected data and its choice occurred because it's a methodology that predicts beyond the objectivity, the subjectivities present in the responses. As preliminary results it's observed that the professional qualification is varied in relation to the level of education and type of specialization. It was noticed that there is the valorization of the technical knowledge on the PAAN, to the detriment of the academic. To these previous results will be added others coming from the data collection to point out elements that can more accurately professionals profiles studied.

Keywords: Physical Adventure Activities in Nature; Professional in Physical Education; Professionals and PAAN; Content analysis.

1 Introdução

As Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN) fazem parte do rol de atividades no campo do lazer e englobam práticas corporais desenvolvidas em ambientes naturais. Elas são constituídas por um conjunto de atividades recreativas que surgiram a partir da década de 1970, em meio aos novos hábitos e gostos da sociedade pós-industrial, na qual o esporte se tornou um produto cultural e um fenômeno social relevante dessa nova era (Bétran, 1996).

Diversos termos foram utilizados para nomear essas atividades nos quais os autores, órgãos oficiais ou associações privadas usavam suas características e a natureza do tipo de práticas. Adotamos nesse estudo o conceito de Betrán (1996) que considera as "Atividades físicas de aventura na natureza como práticas individualizadas que se fundamentam – geralmente - em atividades motoras

[…] aproveitando as energias livres da natureza […], (e que) constituem os diversos níveis de risco controlado em que ocorre a aventura" (Bétran, 1996, p. 6 - tradução das Autoras)

As AFAN acontecem em três planos: terrestre, aquático e aéreo. Neles a tecnologia é um alicerce para a sua realização, pois é imprescindível o uso de dispositivos, equipamentos, materiais e meios de controle, para permitir a qualquer pessoa as desfrutar.

Geralmente, a vivência dessas atividades ocorre mediadas por profissionais que atuam em empresas, associações, clubes ou federações esportivas, muitas vezes eles não compreendem a complexidade das relações estabelecidas durante o lazer e focam somente nos conhecimentos técnicos para desenvolvê-las.

Bandeira & Ribeiro (2015) apontam a carência de profissionais formados em nível superior para trabalhar com as AFAN, mas consideram que também é possível atuar com essas atividades na medida que há saberes produzidos pelos envolvidos com o ambiente local que ultrapassam os conhecimentos tratados no âmbito acadêmico caracterizando, assim, o campo de atuação como transdisciplinar. Essas autoras também apontam a informalidade na atuação desses profissionais inexistindo órgãos reguladores sobre o tipo de formação que eles deveriam ter.

No caso específico desse estudo o objetivo foi o de delinear o perfil da formação acadêmica dos profissionais que atuam com AFAN na região metropolitana de Vitória/ES - Brasil.

A região escolhida para a pesquisa está localizada no sudeste do Brasil, no Estado do Espírito Santo e, é composta pelas cidades de Vitória, Fundão, Serra, Cariacica, Vila Velha, Viana e Guarapari tendo em torno de 1.439.137 habitantes. Essa localidade possui vários atrativos turísticos como praias, morros e florestas preservadas sendo bastante procurada para a prática de diferentes AFAN como escalada, rapel, canoa havaiana, caiaque, mountain bike, mergulho, vela, surf, bodyboard, etc.

2 Metodologia

Essa pesquisa qualitativa, com viés exploratório, foi iniciada com um levantamento bibliográfico em bases de dados, como o Scientific Electronic Library Online (Scielo), Google Acadêmico e Sistema de bibliotecas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), utilizando-se as palavras-chaves: AFAN, esportes de aventura, práticas na natureza, profissionais de AFAN, profissionais de aventura, condutores de turismo, formação profissional e instrutores de aventura. Foram encontrados cerca de 11 artigos em periódicos científicos, no período de 2000 a 2018.

Posteriormente, foi realizada uma pesquisa dos locais de prática das AFAN com intenção de encontrar e contatar os profissionais que com elas atuam. Em seguida, foi solicitado a eles que respondessem a um questionário estruturado (Negrine, 2010). As respostas obtidas estão sendo analisadas com base na metodologia da análise de conteúdo, de acordo com os pressupostos de Bardin (2011). Vale mencionar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFES e encontra-se em andamento.

2.1 O questionário

O questionário destinado aos participantes é composto por 16 perguntas abertas que indagam sobre dados gerais (como sexo, idade, tempo de atuação e tipo de AFAN com a qual trabalha), formação profissional e condições de trabalho (nesse texto trataremos somente da formação profissional). A opção em estruturar um questionário com perguntas abertas teve como finalidade obter

informações mais profundas gerando um volume de dados maior e favorecendo uma análise mais apurada sobre as questões relativas à investigação (Negrine, 2010).

Esse questionário passou por um pré-teste no qual 2 profissionais se dispuseram a respondê-lo e apontar possíveis problemas de interpretação. Verificamos se as respostas estavam adequadas e se havia questões repetitivas ou que não se adequassem ao foco do estudo.

No início da coleta de dados alguns questionários físicos (papel impresso) foram respondidos pessoalmente, no local de prática da AFAN, entretanto com o decorrer da coleta de dados, notamos que os profissionais se encontravam ocupados (e preocupados) com as tarefas a serem desempenhadas. Diante desse problema, tivemos que adaptar o questionário físico ao modo virtual. Essa adaptação foi realizada via a ferramenta Docs.Google propiciando aos participantes a possibilidade de responder as questões, via internet, assim que estivessem desocupados, em um aparelho telefônico móvel, tablet ou computador. A possibilidade de utilização do questionário virtual mostrou-se eficaz facilitando a coleta dos dados.

2.2 A análise de conteúdo

A interpretação das respostas obtidas está sendo feita por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011) que considera como unidade de contexto (UC) a resposta completa em cada uma das questões abertas, e como unidades de registro, o destacamento de expressões mais significativas para a construção das respostas. Identificadas as unidades de contexto, e as respectivas unidades de registro, são estabelecidas categorias, a partir de agrupamento de unidades de registro que contenham similaridade entre elas, com temas centrais comuns, e que por sua vez, nomeiam estas categorias.

Vale registrar que a pesquisa se encontra em fase de conclusão, com 20 questionários respondidos até o momento. A coleta de dados prosseguirá até o final do mês de abril e a pesquisa será finalizada em julho de 2019.

3 Discussão

Com base na literatura sobre o tema Vaz *et. al* (2017) afirmam a inexistência de formação oficial específica para o profissional que trabalha com as AFAN no Brasil. Paixão & Tucher (2010) pontuam que é comum alguns instrutores terem formação inicial em Educação Física (EF), em função da vinculação histórica dessa área do conhecimento com o esporte. Nos textos de Vaz *et al* (2017) e Schwartz & Carnicelli Filho (2006) é verificado que grande parte dos profissionais não possuíam formação inicial relativa as AFAN, restringindo suas capacitações às vivências, técnicas e manuseio de equipamentos.

Nos dados coletados pudemos relacionar o que foi obtido na literatura atual com as informações prestadas pelos profissionais sobre sua formação, sobre as AFAN que atuam e conhecimentos/cursos necessários para sua atuação. O estudo desses dados segue os pressupostos que: “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 2011, p. 34).

Nesse sentido a Tabela 1 apresenta o nível e tipo de escolaridade dos profissionais e as modalidades em que atuam.

Tabela 1 – Profissionais* e seu perfil de formação e atuação

Nível de escolaridade	Profissional e opção de curso	Profissional e modalidades de AFAN em que atua
Superior Completo	P2 – não indicado P7 – Direito P8 - Educação Física P10 - Educação Física P12 – Oceanografia P13 - Educação Física P15 – Engenharia civil P17 - Educação Física P18 – Enfermagem	P2 - Canoa havaiana P7 - Rapel, Caiaque, Trilhas, Tirolesa e Pêndulo P8 - Rapel, escalada, trilhas e camping e mergulho recreativo. P10 - Canoa havaiana P12 - Canoa havaiana P13 - Canoa havaiana P15 – Vela, caiaque P17 - Canoa havaiana P18 – Vela
Superior Incompleto	P1 – Educação Física P4 – Educação Física e Administração de empresas P5 – Educação Física P6 – Educação Física P11 – não indicado P20 - não indicado	P1 - Surf, stand up paddle P4 - Rapel, Caiaque, Trilhas, Tirolesa e Pêndulo P5 - Rapel e Trilhas P6 - Canoa havaiana, vela, caiaque e stand up paddle P11 - Canoa havaiana P20 – vela e stand up paddle
Ensino Médio Completo	P3 – Técnico em eletrônica P9 - Técnico em hospedagem P14 – sem especialidade	P3 - Rapel, Caiaque, Trilhas, Tirolesa e Pêndulo P9 - Trilhas, rapel, escalada, remada, mergulho, vôo de parapente, salto de paraquedas e rafting. P14 – rapel
Ensino Médio Incompleto	P16 – sem especialidade	P16 – Canoa havaiana
Ensino Fundamental Completo	P19	P19 – Stand up paddle

* Os profissionais serão identificados por P seguido de números para garantir seu anonimato.
Fonte: Das Autoras (2019)

Podemos observar que de 20 profissionais, 7 deles tem uma formação ligada à Educação Física sendo que 4 são formados e 3 deles estão em formação inicial nesse mesmo curso. Os demais, 11 profissionais, possuem formações de diferentes níveis e cursos. As AFAN nas quais atuam não possuem uma segmentação de acordo com a formação profissional, conforme tabela 1.

Na tabela 2, abaixo, ilustramos as respostas obtidas com as perguntas “Para atuar com essa AFAN você necessitou de alguma formação específica? Se sim, qual?”

Tabela 2 – Unidades de contexto (UC) a respeito da necessidade de formação específica para atuar com as AFAN

Unidades de Contexto (UC)	Profissionais	Frequência
Não houve necessidade porque já tinha uma formação ligada às AFAN	P8	1
Sim, necessitou formação em Educação Física	P17	1
Sim, necessitou formação em cursos técnicos	P1, P4, P5, P3, P7, P9, P11, P14 e P18	9

Fonte: Das Autoras (2019)

Vale mencionar que essa questão não foi respondida por 9 participantes. Dentre aqueles que a responderam obtivemos na primeira UC a seguinte afirmação: “Não precisei, mas tenho curso de instrutor de rapel, básico de rapel, salvamento em altura, resgate em altura, mergulho, guia de escalada, sobrevivência em selva e resgate em áreas remotas com primeiros socorros (P8)”.

A outra UC, com a maior frequência de ocorrências, demonstra a importância dada a formação técnica para atuar com as AFAN. Da mesma forma que o P8 (formado em EF) apontou na primeira UC a importância da formação técnica, os demais profissionais também o fazem, com a diferença que P8 já possuía esse tipo de formação.

Figueiredo (2011), ao investigar 39 empresas de 12 Estados do Brasil, que se identificaram como de *turismo de aventura*, constatou que os empregadores consideram a experiência prática na modalidade de atuação como mais importante do que qualquer curso superior e 71% dos pesquisados disseram oferecer capacitação específica a seus funcionários, como cursos de primeiros socorros e procedimentos técnicos.

Bandeira & Ribeiro (2015), com base em um levantamento de estudos sobre os profissionais de AFAN, constataram que a experiência prévia na modalidade de atuação é considerada no mercado de trabalho mais importante que uma formação institucional. Essa afirmativa corrobora com o que é apontado pela maioria dos participantes, com exceção do P17, que considerou importante a formação superior em Educação Física para exercer sua profissão.

Embora o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) preconize que os profissionais que orientam as atividades físicas ligadas ao esporte de aventura devem ter a formação em Educação Física, isso não ocorre na maioria dos casos, como podemos ver nos dados apresentados. A falta de controle do CONFEF na fiscalização dos profissionais que atuam com as AFAN se dá justamente pela nomenclatura utilizada nesse campo profissional que não menciona nenhuma relacionada à Educação Física, sendo esses profissionais chamados de guias de turismo, condutores de turismo, profissionais do turismo de aventura, dentre outros (Bandeira & Ribeiro, 2015). A tentativa de regulamentar as profissões ligadas as AFAN ocorreu nos governos anteriores ao atual (2003 a 2018), via Ministério do Esporte, no qual foram discutidas desde as nomenclaturas para os profissionais até quais os setores que seriam responsáveis pela organização das atividades econômicas ligadas a essa área, mas não houve nenhuma deliberação legal nesse sentido (Bandeira & Amaral, 2017).

Considerando o campo de atuação do profissional de AFAN como transdisciplinar (Bandeira & Ribeiro, 2015) não podemos desconsiderar que os saberes advindos de diferentes formações podem contribuir positivamente na orientação dessas práticas. Portanto, os saberes dos locais (que são pessoas conhecedoras do ambiente natural que se realiza a prática), de atletas e ex-atletas de AFAN e de pessoas formadas academicamente podem atuar de forma complementar beneficiando os praticantes e o meio ambiente no qual as AFAN são realizadas.

3 Conclusões preliminares

Como trata-se de apontamentos preliminares da pesquisa não podemos afirmar, categoricamente, qual o perfil de formação dos profissionais que atuam com AFAN na região metropolitana de Vitória/ES. Temos algumas pistas que indicam que a maioria não considera que uma formação em nível superior é necessária para atuar com as AFAN. Na realidade a valorização do conhecimento técnico prevaleceu em detrimento à formação acadêmica.

A opção epistemológica em estudar a formação dos profissionais em AFAN por meio de uma pesquisa qualitativa deve-se ao fato que, para analisarmos e discutirmos esse tema necessitamos de recursos que vão para além do que é representado pelos números de frequência categorizados na análise de conteúdo. Embora apresentemos, nesse primeiro momento, esses dados numéricos, posteriormente, nossa meta é ampliar o espectro da compreensão da realidade dos profissionais e da formação que eles julgam necessária para desenvolver as AFAN. Dessa forma, haverá a complementação da abordagem com outras questões que nos ajudarão a traçar o perfil profissional do público estudado como:

> "- Você continua estudando com o intuito de se aperfeiçoar em alguma AFAN? Se sim, qual AFAN e onde?

- Você julga necessário algum tipo de conhecimento específico que não se aplica unicamente a técnica e manuseio de equipamentos? Se sim, qual(is)?
- Por que você escolheu trabalhar com AFAN?
- Qual a motivação para trabalhar com AFAN?
- Você trabalha somente com AFAN ou possui outro tipo de trabalho profissional?
- Quantos dias da semana você trabalha com a AFAN?
- Há quanto tempo você trabalha com essa AFAN?
- Qual a maior dificuldade para trabalhar com essa AFAN?
- Você corre risco trabalhando?
- Qual o melhor retorno que você tem atuando com essa AFAN?" (Autoras, 2019)

A escolha da análise de conteúdo (Bardin, 2011), embora não seja uma novidade nas pesquisas qualitativas, apresenta um constructo teórico sólido para a captação dos pormenores apresentados nesse estudo. De acordo com a autora: "Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjetividade" (Bardin, 2011, p.7).

Nesse sentido, ainda temos um vasto material para analisar e trazer à tona novas informações sobre os profissionais de AFAN na região metropolitana de Vitória/ES que vive, atualmente, a propagação dessas práticas.

Referências

Associação Brasileira das empresas de Ecoturismo e Turismo de Aventura (ABETA). (25 janeiro de 2019). Fonte: http://abeta.tur.br/pt/pagina-inicial/

Bandeira, M. M., & Amaral, S. (2017). Prática de aventura:demanda por novas Políticas Públicas de Lazer no Brasil. Amaral, S & B. Silvestre. Políticas Públicas em Educação Física, Esporte e Lazer: múltiplos olhares. Fortaleza: Express, 35-70.

Bandeira, M. M.& Ribeiro, O. C. F. (2015). Sobre os profissionais da aventura: problemas da atuação na interface esporte e turismo. Licere, 18 (3), 116-157.

Bardin, L. (2011). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70 Ltda.

Betrán, J. O. (1996). Las actividades físicas de aventura en la natureleza: análisis sociocultural. Apunts, 5-8.

Figueiredo, J. (2011). Atividades de aventura e formação profissional: aspectos acadêmicos e de mercado de trabalho. In: PEREIRA, E. et al. Esporte e turismo: parceiros da sustentabilidade nas atividades de aventura. Pelotas: Editora da UFPel, 115-128.

Negrine, A. (2010). Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. Molina Neto, V. & Triviños, A. N. A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Salina, 99 - 201.

Paixão, J., & Tucher, G. (2010). Risco e Aventura por entre as montanhas de Minas: a formação do profissional de esporte de aventura. Pensar a Prática, 13(3), 1-19.

Schwartz, G. M., & Carnicelli Filho, S. (2006). (Desin)Formação profissional e atividades de aventura: focalizando os guias de "Rafting". Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 20(2), 103-109.

Vaz, J.M.; Amaral Junior, A.J.; Correia, P.M.S.; Manfroi, M.N.; Figueiredo, J.P.; Marinho, A. (2017). Percepção de competências profissionais de instrutores de atividades de aventura na natureza atuantes em Florianópolis/SC. *Movimento, 23*(1), 295-310.

Escrileituras: ler-escrever como método de invenção no ensino e na pesquisa

Sandra Mara Corazza[1], Karen Elisabete Rosa Nodari[2] e Emília Carvalho Leitão Biato[3]

[1] Departamento de Ensino e Currículo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. sandracorazza@terra.com.br;
[2] Departamento de Humanidades, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. kernodari@gmail.com;
[3] Departamento de Odontologia, Universidade de Brasília, Brasil. emiliacbiato@yahoo.com.br

Resumo. O desenvolvimento do projeto Escrileituras se deu por uma via de experimentações de leituras-escritas. Os quatro núcleos participantes do projeto, ao proporem procedimentos inventivos de escrita em oficinas, lançaram mão de diferentes métodos de investigação dos textos produzidos. Este estudo busca identificar as possibilidades investigativas dos processos inventivos com a escrita, a partir da revisão de saberes e fazeres, análises e estudos, de modo que se possa ter uma visão de estado de conhecimento acerca dos percursos de pesquisa propostos pelos núcleos do projeto Escrileituras. Todos os núcleos de Escrileituras fizeram tentativas — em seus caminhos de oficinas e pesquisas — de romper com o pensamento representacional, colocar participantes e pesquisadores em relação com o que dá a pensar e possibilitar a escrita inventiva. Nota-se, nos trabalhos apresentados, que há uma polissemia das situações observadas e, em consequência, uma multiplicidade de sentidos e modos na tomada da vida grafada.

Palavras-chave: Escrileituras; Transcriação; Signo; Biografema; Timpanização

Writreadings: reading-and-writing as a method of invention in teaching and research

Abstract. The development of the *Escrileituras* project was based on reading-writing experiments. The four participating groups from different Universities proposed inventive writing procedures in workshops. Therefore, in different situations, the groups used a variety of investigating methods to collect and analyze the texts produced. This study seeks to identify investigative possibilities of inventive processes of reading-writing, from the revision of knowledge and practices, analyses and studies, in order to constitute a vision of state-of-the-art about the research routes proposed by each project group. All the *Escrileituras'* groups have made attempts — in their paths of workshops and researches — to break with representational thinking, to put participants and researchers in relation to what makes thinking and to enable inventive writing possible. Studies presented pointed to a polysemy of the observed situations and, consequently, a multiplicity of meanings in the taking of the written life.

Keywords: *Escrileituras*; Transcreation; Sign; Biographematic writing; Tympanization

1 Introdução

A importância de leitura e escrita, tanto na Educação Básica quanto Superior, remete à noção de Escrileituras − conceito proposto por Corazza (2007), ao configurar uma escrita-pela-leitura ou uma leitura-pela-escrita, ou seja, na relação indissociável entre teoria e prática. Encontra potência no ato de criação textual: um modo de intervenção investigativa nas formas de aprender pela modalidade de oficinas de Escrileituras. Ao postular com Nietzsche que a Educação se faz e sente com o corpo inteiro, o Projeto Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida (edital 038/210, CAPES/INEP) congregou 4 universidades públicas brasileiras (UFRGS/coordenação, UFPel, UFMT e UNIOESTE) entre 2010 e 2014, num trabalho de pesquisa e de ação junto às escolas de educação básica.

O desenvolvimento do projeto se deu por uma via de experimentações de leituras-escritas, compreendidas como possibilidade de efetuação de pensamento, a partir da concepção de

escrileitura como um texto que postula uma postura multivalente do leitor, estabelecida na co-autoria entre quem lê e quem escreve, simultaneamente. A ideia da escrita como um processo de escrileitura propõe um texto aberto às interferências do leitor e, portanto, escrevível ou traduzível de várias formas.

Esse conceito, portanto, insere o projeto na dimensão imaginativa de toda a escritura ou texto de fruição. Ou seja, lida com os modos de produção e inscrição de sentidos, de histórias, de vidas, de coisas no mundo, etc. que acontecem através e nas brechas experimentais, situadas entre espaçamentos não pensados, no imenso campo de possibilidades que há entre os objetos brutos, para dizer da importância do outrem na criação.

Destarte, esta pesquisa se desenvolveu na direção contrária das opiniões acabadas e clichês educacionais que não acreditam nas possibilidades criadoras dos alunos e professores da Educação Básica. A modalidade de ação proposta se desenvolveu através de oficinas, pois concebe a experimentação como condição da aprendizagem, uma vez que possa convocar ao exercício do pensamento.

Cada oficina compreendeu um convite à escrita e à leitura de saberes, histórias, aventuras, problematizações, musicalidade, arte, fantasias e fruições. Os processos disparadores da produção textual colocam um problema em cena: a ser lido, falado, enunciado, perguntado e transformado de várias formas.

Ao longo da proposta de cada oficina e na análise dos dados construídos, coloca-se em evidência o drama do saber investigado − uma vez que estivemos atentos às suas irregularidades e variabilidades, problematizando a dimensão hegemônica representacional, em processos educativos e de pesquisa. Assim, os quatro núcleos, em suas experiências com oficinas de Escrileituras, ao proporem procedimentos inventivos de escrita, alimentaram o uso de métodos de investigação. A partir de tonalidades contemporâneas diversas na aproximação com Nietzsche, Foucault, Deleuze, Derrida, Barthes, Valéry e Bergson.

Este estudo se propõe a identificar as diferentes possibilidades investigativas dos processos inventivos com a escrita, a partir da revisão de saberes e fazeres, análises e estudos, de modo que se possa ter uma visão de estado de conhecimento (Soares, 1989) acerca dos diferentes percursos de pesquisa propostos pelos núcleos do projeto Escrileituras.

2 Escrileituras

Da escrita à escritura, há uma força que articula a fala à escrita, sem a primazia de uma sobre a outra, sem que a escrita se submeta ao fonologocentrismo[1]. A escritura permite que os grafemas funcionem em nome da diferença (Santiago, 1976), como é notável na escritura de Bispo do Rosário, que deixa rastros, comporta-se como uma "ciência das fruições da linguagem" (Barthes, 1987, p. 10):

> – O fim? É que na minha transformação, quando for permitida assim a minha subida, vêm os mesmos sete anjos, com poderes e glórias (...). Eu vou fazer uma amarração para o braço, aqui, as tiras, e com os pés... E vêm os anjos e me levam em cima, a certa altura, e dizem: pai, arrasaram o mundo em fogo. As nuvens, os anjos, os

[1] O *logos* como origem da verdade, e a *phoné* como linguagem natural.

> santos, as quatro partes do mundo, as nuvens se transformarão em fogo, em floresta e mar, e terra, nada mais (Arthur Bispo do Rosário, *apud*, Hidalgo, 2012, p. 231-232).

Leitura e escritura de intensidades e vanidades das vivências tramam a vida em expansão, como vontade de potência. São amarrações de braços e pernas: corpo, minúsculas células que levam o tornar-se.

Assim, o termo escrileituras se vincula a um modo de dizer do ler e do escrever como gestos duplos. Escrileituras se configuram pelo livre circular entre obra lida e obra escrita, em movimentos indissociáveis. A vida, como vir a ser interminável, carrega seu cadáver, ao que a escrita produzida em meio à vida ganha caráter biográfico e é, simultaneamente, escrita *thanatográfica*. Este caráter duplo das escrileituras é, aqui, discutido em sua permeabilidade com a noção nietzschiana de vivências, em consideração do tornar-se o que se é e dos rastros deste corpo no movimento de ler-escrever.

Trata-se de saber fazer amarrações e, com trabalho de tiras tecidas, notar o corpo, mãos e pés, inteiro sem ser um todo, impressões de dizeres de si. As quatro partes do mundo comparecem no texto profético de Bispo, como marca de sua capacidade de fazer ajuntamentos: talheres e tênis conga, ferramentas e fichas de ônibus, pedaços, elementos, partes de seu dia, ideias-força de sua arte.

Quando estivemos em espaços escolares e universitários, para práticas de oficinas de Escrileituras, fizemos jus a uma declaração profética, como esta do Bispo do Rosário: as quatro partes do mundo se põem entre fogo, floresta, mar e terra. Somos quatro núcleos que tatearam — não em oposição aos modos de saber e de fazer a educação e seus processos de ensinar e de aprender — mas em proposição de alternativas aos pensamentos representacionais e dogmáticos que permeiam várias práticas educativas.

Colocamo-nos a inventar exercícios de leitura e escritura e, para tanto, privilegiamos o que acontece em meio à vida. Da vida de Bispo do Rosário, relíquias em botõezinhos, alinhavos, listas de escolhidos para habitar o céu, traços de suas visões. Da vida dos estudantes, dos professores, coleções, peças do vivido, obras que se tornam arte. Desejávamos essas coisas, por considerarmos, com Nietzsche, a impossibilidade de separar vida e obra, doença e saúde (1995).

Assim, Arthur Bispo do Rosário vai a lugares mais altos e atenta à voz dos anjos, que lhe chamam de "pai". Sua leitura da mensagem angelical lhe oferece ensejo para o tornar-se: o movimento de vir a ser é, simultaneamente, movimento de escritura, ao que se mantêm leituras-vivências-escrituras.

O tornar-se, "máxima da filosofia nietzschiana" (Olini, 2012, p. 48), é combate incessante de instintos. Em sua autobiografia, Nietzsche fala em tornar-se mais sadio, tornar-se fraco, tornar-se um porco-espinho, tornar-se reagente, tornar-se só, tornar-se o que se é.

Tínhamos — pesquisadores, professores, estudantes dos 4 núcleos do Projeto Escrileituras — o desafio da tomada da produção escrita fabuladora em oficinas, como objeto de pesquisa, e olhamos para essa produção como traços do vivido e dos movimentos — sempre inacabados — de tornar-se. Em semelhança do trabalho artístico de Bispo, que recolhia os elementos de seu cotidiano — amarrando-os, colecionando-os e costurando sua obra — fomos tecendo nossas pesquisas.

3 Métodos de pesquisa em Escrileituras

Propusemos, aqui, um levantamento dos métodos de pesquisa em Escrileituras. Lançamos mão da produção decorrente do projeto — artigos, capítulos de livros, teses e dissertações. A pesquisa do

estado da arte dos procedimentos criados para as oficinas encontra-se multiplicada em vários trabalhos sobre o projeto, não cabendo aqui reproduzi-las. Neste recorte, enfatizamos a leitura dos procedimentos que se constituíram como percurso de pesquisa, na relação com os objetivos do estudo e as decorrentes oficinas.

Foram 14 teses e dissertações diretamente relacionadas ao Projeto Escrileituras, entre vários outros trabalhos apresentados e publicados ao logo dos quatro anos de sua vigência. Após o encerramento, ainda há várias iniciativas e produções escritas apresentando suas ressonâncias. Buscamos esses trabalhos como objetos desse estudo, com foco no método de pesquisa adotado para a análise da produção de Escrileituras. Passamos por cada um, e escolhemos alguns que podem expressar a diversidade de métodos qualitativos e procedimentos transcriadores adotados no contexto do projeto. Recortamos, ainda, os métodos biografemático e de timpanização, para uma discussão mais detalhada.

O quadro abaixo apresenta características dos estudos em questão:

Autor	**Método**	**Conceito chave**	**Concepção de texto**	**Traços da pesquisa qualitativa** (cf. Creswell, 2014)	**Oficina de Escrileituras**
Adó, M.D.L. (2013)	**Biografema**	A literatura potencial espera e necessita do leitor para realizar-se plenamente. (Perec; Valéry)	O texto é como um jogo que se joga a dois, sem que os dois jamais se encontrem.	O pesquisador se posiciona e apresenta seus valores no trabalho.	Oficina de Literatura Potencial
Azevedo, A.C.A.A. (2013)	**Otobiografia**	Escuta de vivências na voz e nos escritos (Nietzsche; Derrida)	O texto, inevitavelmente, deixa rastros de vivências de seu autor.	Atenção ao percurso de pesquisa, modificando questões conforme o problema de pesquisa necessitava.	Phonodidaticário
Schwantz, J.W. (2015)	**Cartografia**	História de uma vida. (Deleuze; Kastrup)	Construção de um território.	Apresenta, como pressuposto epistemológico, uma aproximação com os participantes.	Filodança
Campos, M.I.K. (2013)	**Dramatização**	Informe. (Deleuze; Valéry)	Vida compartilhada.	Busca por detalhes dos acontecimentos.	Espiritografias de co-criação dialógica
Bandeira, L.V.V. (2014)	**Biografema**	Tradução como transcriação.(Corazza; Campos)	Escrita de vida, aberta a novas possibilidades de dizer.	Afirma a ideia de múltiplas realidades, tanto dos pesquisadores quanto dos participantes.	Várias oficinas biografemáticas
Biato, E.C.L. (2015)	**Timpanização**	Desconstrução da metafísica e produção de suplementos. (Nietzsche; Derrida)	O texto abre possibilidade à disseminação de sentidos.	Experimenta preceitos e pressupostos na observação dos acontecimentos.	Oficina Fantasias em cores, sabores e texturas; Oficina Cartas

Quadro de métodos

Bandeira (2014), com estudantes de EJA, realizou oficinas baseadas na experimentação de textos de Lou-Andreas Salomé, AnaïsNin e Tsvatáieva. O trabalho de Adó (2013) teve, como foco, dar mais atenção ao processo de criação do que aos resultados e tomá-los como o próprio acontecimento. Ainda, Nodari & Corazza (2019) tomou o Biografema como eixo para as oficinas *Entre fatos e fotos* e *Focografar.*

O Biografema é um conceito barthesiano operado como método de intervenção e investigação, que propõe-se a escrever os detalhes de uma vida, as raridades que passam despercebidas ou que ainda não foram significadas e partilhadas no plano cognitivo (Costa, 2010). Propõe-se a transformar detalhes insignificantes (sem significação anterior) em signos de escrita, utilizar estes signos (aqueles que podem encantar) como disparadores de um texto, ou seja, da escrita de uma vida em experimentação e que, portanto, é produzida na potência da invenção de sentidos. Persegue-se a invenção de conectores entre ficção e realidade, entre imaginário e história biográfica.

Pretende-se que tais dispositivos propiciem o ingresso no campo do vivido, das sensações e das invenções, o que implica, também, a passagem entre o tempo dos estóicos: *cronos* para *aion*, ou seja, o da duração. Interessava, no planejamento das propostas, o rompimento com o pensamento da recognição, de modo que as faculdades dos participantes deixassem de se comunicar num sentido comum e entrassem no seu exercício disjuntivo, a fim de explorar diversos deslocamentos. Tal subtração do logos ao conectar o pensamento com o seu fora, o devir, possibilita o surgimento de escritas intensivas e potentes. A leitura do material produzido se deu sob a óptica barthesiana (2010), uma vez que as produções passaram a ser vistas como uma tessitura, ou seja, o texto como um tecido onde o sujeito pode se desfazer. Além de se perseguir a escrita intensiva, como meio de passagem, produtora de múltiplos sentidos. E, com relação ao tempo do ato de criação, sob a perspectiva bergsoniana. Estudou-se a processualidade proposta através do trabalho inventivo com a escrita.

A invenção é compreendida como produto de uma tensão constante entre duas tendências: a da criação e a da repetição. De modo que ela não é rara ou fruto do acaso, mas exige esforço para que seja ultrapassada a tendência repetitiva, uma vez que, segundo Bergson (2006), é por meio de experimentações com uma matéria que se cria o novo. Ato que não produz efeitos instantâneos, mas que envolve o tempo, o tempo da duração. Pois, a invenção é um processo de transformação temporal, é nesta dimensão que ocorre a produção da diferença. O que dificulta o trabalho da invenção, atuando como um obstáculo, são os antigos hábitos, os esquemas da recognição. É sabido que, apesar da imprevisibilidade dos resultados obtidos pelo desenvolvimento das oficinas, a questão da criação não ocorre de forma espontânea, ela implica em tateamentos, em experimentação com uma matéria.

Nesse sentido, Corazza (2010) afirma que o Biografema não se determina a priori, pois realiza-se com operações no percurso; toma o conhecimento como criação; toma, por objeto, as formas discursivas, para nessas linguagens, observar a vida atravessada pela obra e a obra atravessada pela vida. Nesse método, o leitor é, também, autor do texto: “a leitura biografemática faz irromper a figura do leitor, não como o curioso empírico, mas como o ator de uma escritura que já é, ela mesma, a realização de uma vida possível”(Costa, 2010, p. 123). Na tentativa de “pegar uma vida de frente” (p.125), pega incidentes ou o ordinário ou o que chama o leitor. Assim, a pesquisa biografemática evita estagnar os vínculos entre vida e obra, trazendo a riqueza dessa relação.

Azevedo (2013) lança mão método otobiográfico, inspirado na obra Otobiografias de Derrida (2009) e baseado no conceito nietzschiano de vivências. O estudo destacou traços do vivido nos escritos de professoras da Educação Básica, a partir de rodas de conversas acerca do papel da voz nos espaços escolares, inaugurando um Phonodidaticário. Estabelece o papel do pesquisador, que escuta, dos

textos, aquilo para o que já tem ouvidos, através de suas vivências. O método otobiográfico afirma os estilos de individuação que se constituem se misturam aos escritos (Olini & Monteiro, 2016).

Campos (2013) usa o método de dramatização, que indaga pelas forças e pela vontade de potência, conforme o vínculo vida e obra. A oficina Espiritografias suscitou o contato com imagens que provocam sensações e a busca por detalhes da vida compartilhada, como exercício de dramatização.

Schwantz (2015) realizou uma atividade cartográfica para mapear subjetividades "acionadas durante os rumos de uma vida" (p.92). Não se trata de um procedimento memorialístico, no sentido de descobrir a origem do que se é, mas de "olhar atentamente para os deslocamentos" (idem). Para tanto, a cartografia possibilitou o contato com histórias, a partir da construção de territórios que definiram modos de aprender e de constituir-se professora.

Biato (2015) propôs o método de Timpanização. A oficina *Cartas* foi realizada a partir de temas relacionados ao corpo e à saúde. Com as noções de escrita de autoafecção e de envios errantes propôs a escrita cartas, de modo que os participantes (alunos do nono ano do ensino fundamental I) fizessem o papel de remetentes, com inspiração e impulso em cartas de Antonin Artaud, Friedrich Nietzsche e Vincent Van Gogh. Escolhemos esses a fim de provocar uma escrita de autoafecção e, ao mesmo tempo, enviada, relacionada com o corpo, com a saúde, com a experiência da dor, do sofrimento e da privação (Biato & Leitão, 2017a).

Para o desenvolvimento do método de produção e de tomada dos textos, nos apropriamos do ato de timpanizar, de Jacques Derrida (1991): luxar o tímpano, romper com a marca de precisão entre o dentro e o fora, com o modo dualista de pensar as coisas como leitura e escritura, vida e morte, saúde e doença. Experimentar a morte da metafísica ocidental.

Timpanizar — proposto como método de investigação — se materializa como a leitura inventiva da produção transcriadora de corpo e saúde. Compõe-se de três gestos que, juntos, se aproximam das escrileituras de saúde-doença: 1. tatear escombros, gesto pelo qual afirmamos a desconstrução do pensamento dualista, como processo ocorrido, notável e instigante de se manipular. Diante da desconstrução do dualismo, só se pode manipular escombros; 2. disseminar sentidos, gesto pelo qual multiplicam-se os sentidos das palavras, desconfia-se da fidelidade dos signos e são inventados modos de ler o texto que é produzido pelo outro; 3. criar cadeias suplementares, pelo qual inventa-se um texto novo, com a vontade de escrever e, assim, são tecidas escrileituras de escrileituras. Estabelecem-se elos e agregam-se, em cadeia, ideias plenas que juntas extravasam, passam limites, assumem nexos improváveis (Biato et al, 2015).

4 Discussão

É notável que todos os métodos de coleta/construção de dados — os dados não existiam a priori, mas foram se fazendo ao longo da pesquisa-ação — partiram da realização de oficinas e trataram das escrituras como indissociadas da vida. Portanto, tomaram o texto como objeto potente para a articulação de teoria (que sustenta o projeto) e prática (de aula, de pensamento, de observação) que atuam nos processos de individuação dos participantes das pesquisas e dos pesquisadores. Em função das características inventivas das oficinas propostas, viu-se a necessidade e possibilidade de criar ou lançar mão de diferentes métodos de investigação, para melhor atender à análise dos dados.

Vimo-nos, com esses objetos de estudo, diante de normas teórico-metodológicas que priorizam os dados estatísticos na produção do conhecimento legitimado como científico. Nesse modo hegemônico de saber que tem, como base, a necessária generalização de dados de pesquisa e a

neutralidade do pesquisador, estivemos em uma situação delicada, pela busca por melhor articular as ações das oficinas de Escrileituras com as possibilidades metodológicas das pesquisas que se realizariam, simultaneamente. Aqui, vale a discussão de Denise Gastaldo (2012) sobre pesquisadores que se põem na tarefa de explorar modos alternativos de "pensar, falar e … remodelar as metodologias de pesquisa, para que elas não se constituam como ferramentas de reprodução social" (p. 10).

No nosso caso, como podemos refletir sobre a dramática dos professores/oficineiros (compartilhada pelos alunos/participantes) nas aulas/oficinas, "mantendo presente a audácia de pensar a docência diferentemente do que já se pensou ou se pensa? De quanto risco é feita a nossa responsabilidade subjetiva de pesquisadores, diante dos atos docentes, em seus efeitos e experimentações imprevisíveis?" (Corazza, 2018, p.4).

As oficinas de Escrileituras — como aula — operaram movimentos tradutórios transcriadores — sem necessidade de fixar sentidos originais e em processos naturais de produção de modos novos de dizer/ensinar. Os participantes das oficinas traduziram elementos do vivido em articulação com provocações de leitura. Os pesquisadores foram instigados a assumir, nesse contexto, o papel de tradutores, ação que incluiu as amarrações, o tecido, a capacidade de criar nexos improváveis. A experimentação em escrileituras, objeto de pesquisa, tornou-se — também — elemento de composição dos diferentes métodos alinhavados.

Estudos de influências nietzschianas e/ou de caráter multicultural, pós-estruturalistas, estudos de gênero, pensamento da diferença, entre outros, demandam modos correspondentes de interrogar, tratar, analisar (Meyer & Paraíso, 2012). Mesmo reconhecendo que não foi propósito de Derrida, e nem de Deleuze e Barthes, a apresentação de métodos de pesquisa, suas obras nos inspiram à observação de acontecimentos e, assim, à experimentação de perspectivas a respeito deles. Tomamos, portanto, seus pressupostos, para a construção de métodos para nossas pesquisas. Reconhecemos que estes pressupostos mobilizam o pensamento e demandam esforços "de invenção e ressignificação" (p. 23).

De acordo com os resultados da pesquisa "Entre procedimentos e roteiros didáticos de tradução: condições da invenção" (Nodari & Corazza, 2019), que investigou o método de invenção proposto pelas oficinas do projeto Escrileituras, houve uma prevalência na utilização dos signos das artes, por parte de todos os seus núcleos. Signos que por sua própria força remetiam os participantes à produção da diferença no pensamento, sendo, portanto, da ordem do problemático. Cabe destacar que a totalidade dos núcleos realizaram as mais diversas tentativas de promover um encontro com os signos – aqueles que não remetem a coisa alguma, significação transcendente ou conteúdo ideal. Tal ação possibilitava, aos seus integrantes, romperem com o hábito e as suas verdades objetivas e, assim, uma chance ao pensar e à fabulação criadora.

Houve um privilégio, por parte das mais diversas propostas das oficinas, em trabalhar com os signos da arte, a fim de que emergisse essa escrita fabuladora. Para Deleuze (2003), somente a arte pode formar uma unidade e mostrar diferentes pontos de vista sobre o mundo. Nesse sentido, os métodos de pesquisa construídos entraram no ritmo e se misturaram à proposta de procedimentos para as oficinas, ao percurso das próprias oficinas e aos signos envolvidos nas escrileituras.

Cabe lembrar que signo e pensamento não estabelecem relação, nem acordo: encontro heterogêneo e discordante, a impulsionar a produção de novas escritas como resposta ao hiato e à diferença. Travar um encontro com a essência do signo — a sua importância Deleuze retira de Spinoza — não somente como causa do sentido, mas como causador de efeito. Um efeito supõe corpos que se afetam uns aos outros, de modo que os signos — entendidos em sua pluralidade — são afetos de

passagem, de mudanças de estado registrados por diferenças, variações e devires. O signo excede o pensar: é força que impele e compele; trata-se do impensado que exige o pensamento. Nesse sentido, é do acaso do encontro entre os corpos que emerge o signo, com a potência e alegria para a produção de uma escrita fabuladora — tanto dos participantes das oficinas quanto dos pesquisadores em sua produção, também escrileitora.

A provocação de uma escrita fabuladora se encontra com a necessidade de assumir o método como caminho. No entanto, tal método não implica em descobertas, a menos que sejam, verdadeiramente, inventadas. Portanto, cabe ao pesquisador criar seus próprios métodos que, segundo Barthes, produzam um querer ler e escrever (BARTHES, 2005). Trata-se de um trabalho ficcional que, segundo Olegário (2018), envolve um desfazer, refazer e fazer, ou seja, arranjos territoriais impulsionados pelo desejo a originar um novo território pleno de agenciamentos (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Toma-se, portanto, a pesquisa como a experiência labiríntica de Ariadne, noiva de Dioniso. Para Nietzsche (1977), a Ariadne, que por um lado, diz da figura moderna, cartesiana, aponta, também, para outras lições: escutar palavras que criam sentido, que produzam o novo, que façam luzir o inédito. Passa, portanto, a um percurso labiríntico, como criadora de caminhos, de perspectivas, de facetas múltiplas que falam das coisas, das ideias e dos valores (Monteiro; Biato, 2008). Com isso, conhecer se configura mais como criar do que como descobrir. Na experiência com pesquisa em Escrileituras, nota-se a impossibilidade de se tomar em absoluto o objeto das investigações, pois foi perceptível que as oficinas suscitaram diferentes pontos de vista, diversos caminhos e, portanto, maior riqueza na produção de conhecimento.

Nesse sentido, o impulso à escrita fabuladora em meio à vida das oficinas de Escrileituras, funcionaram como impulso à fabulação de percursos de pesquisa: “interpretam-nos as nossas vivências, conforme atuam artisticamente, fabulando as formas de vida, como vetores livres no chão do tablado. A vida é aproximada da ficção” (Biato et al, 2017b, p. 626). Nesse contexto, as análises dos dados das pesquisas não buscam desvelar verdades, mas assumem a ficção do que se escreve, do que se estuda e dos resultados. Enfim, do conhecimento produzido, também, a partir de fabulações.

5 Considerações finais

Todos os núcleos de Escrileituras fizeram tentativas — em seus caminhos de oficinas e pesquisas — de romper com o pensamento representacional e com os seus esquemas de recognição. Colocaram participantes e pesquisadores em relação com o que dá a pensar e a possibilitar a escrita inventiva.Trata-se de retirar o que impedia o pensar para que algo, o novo, surgisse. De modo que o pensamento, ao deixar de se apoiar em princípios, passasse a ser acionado pelos signos. Nota-se, nos trabalhos apresentados, que há uma polissemia das situações observadas e, em consequência, uma multiplicidade de sentidos na tomada da vida grafada.

Importa destacar que todos os núcleos realizaram as mais diversas tentativas, neste sentido, promovendo encontros com os signos. Aqueles que não remetem a coisa alguma, significação transcendente ou conteúdo ideal. De modo que, quando isto ocorria, a totalidade do organismo se movia, não somente a inteligência: irrompia algo mais forte, a despertar através da sensibilidade do organismo, possibilitando romper com o hábito, oportunizando o pensar, a fabulação criadora.

Nesse sentido, as diversas propostas de oficinas de Escrileituras estiveram imbricadas e foram definindo as opções metodológicas da pesquisa. Para a interpretação dos textos e realização das

análises, os pesquisadores, em nenhum momento exerceram uma função neutra, visto que atuaram, também, como escrileitores — das propostas das oficinas e dos textos produzidos/analisados. Vimos, ainda, que o método qualitativo funciona como caminho de produção de conhecimento a ser traçado com fundamentos teóricos consistentes, com postura crítica frente ao objeto de estudo e, simultaneamente, com sensibilidade ao que este dá a pensar. As filosofias da diferença se apresentam como relevantes e inovadoras na abordagem de temas em Educação, contribuindo para o traçado de métodos pertinentes a seus objetos, e que se aproximem de seus modos de pensar e tratar os fenômenos.

Referências

Adó, M.D.L. (2013) *Educação Potencial: autocomédia do intelecto* (Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil).

Azevedo, A.C.A.A. (2013). *A voz acena: a presença da voz na cena da aula* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil).

Bandeira, L.V.V. (2014). *Um modo de ler e escrever na EJA: oficinas biografemáticas* (Dissertação mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,de Brasil).

Barthes, R. (1987). *O prazer do texto.* São Paulo: Perspectiva.

Barthes, R. (2005). *A preparação do romance I: da vida à obra. Notas do curso no Collège de France 1978-1979.* São Paulo: Martins Fontes.

Barthes, R. (2010). *A câmara clara: notas sobre a fotografia.* Lisboa, Portugal: Edições 70.

Bergson, H. (2006) *O pensamento e o movente: ensaios e conferências.* São Paulo, Brasil: Martins Fontes.

Biato, E.C.L. (2015). *Oficinas de Escrileituras: Possibilidades de transcriação em práticas de saúde, educação e filosofia* (Tese de doutorado, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil).

Biato, E.C.L., Leitão, C.C. (2017a). Suplementos de escrituras. De errâncias e destinos. *Rev. Polis e Psique*, 7(1), 149 – 166. doi: https://doi.org/10.22456/2238-152X.71963

Biato, E.C.L., Ceccim, R.B., Monteiro, S.B. (2017b, jul-set). Processos de criação na atenção e na educação em saúde. Um exercício de "timpanização". *Physis*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 621-640, jul.2017. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312017000300013.

Campos, M.K. (2013). *Alfabeto espiritográfico: escrileituras em educação.* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil).

Corazza, S.M. (2007). *Os cantos de Fouror: escrileituras em filosofia e educação*. Porto Alegre, Brasil: UFRGS/Sulina.

Corazza, S.M. (2010) Introdução ao método biografemático. In: Fonseca, T.M.G., Costa, L.B. *Vidas do fora. Habitantes do silêncio.* Porto Alegre: UFRGS, 2010, p. 85-107.

Corazza, S.M. (2018). Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, *23*, e230032. Epub 11 de junho de 2018. https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230032.

Costa, L.B. (2010). *Biografema como estratégia biográfica*: *escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller* (Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil).

Creswell, J.W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.* Porto Alegre: Penso. Edição do Kindle.

Deleuze, G. (2003). *Proust e os Signos*. Rio de Janeiro, Brasil: Forense Universitária.

Deleuze, G., Guattari, F. (2011). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.* Vol 2. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34.

Derrida, J. (1991). *Margens da filosofia*. Campinas, Brasil: Papirus.

Derrida, J. (2009). *Otobiografías. La enseñanza de Nietzsche y la política del nombre propio.* Buenos Aires: Amorrortu.

Gastaldo, D. (2012). Pesquisado/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.* Belo Horizonte: Mazza Edições. p. 9-13.

Hidalgo, L. (2012). *Arthur Bispo do Rosario - O senhor do labirinto.* Rio de Janeiro: Rocco Digital. (eBook).

Meyer, D.E. & Paraíso, M.A. (2012). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.* Belo Horizonte: Mazza Edições.

Monteiro,S.B. & Biato, E.C.L. (2008). Uma avaliação crítica acerca de método e suas noções. *Revista de educação pública.* 17 (34), 255-271.

Nietzsche, F.W. (1995). *Ecce homo: como alguém se torna o que é.* São Paulo: Companhia das Letras.

Nietzsche, F.W. (2007). *O anticristo e Ditirambos de Dionísio.* São Paulo: Companhia das letras.

Nodari, K.E.R., Corazza, S.M. (2019). Um drama no currículo: oficinas de transcriação. Educação. Revista do Centro de Educação da UFSM, Santa Maria, 44, 1-21. doi: http://dx.doi.org/10.5902/1984644431380

Olegário, F. (2018). Jogo com arquivos: procedimentos didático tradutórios (Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil).

Olini, P.C. (2012). *Escritura, vida e constituição de si.* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil).

Olini, P.C., Monteiro, S.B. Sobre escritura e arte do estilo: aproximações otobiográficas. (2016). In: Corazza, S.M., Adó, M.D.L., Olini, P.C. Caderno de notas 9: *Panorama de pesquisa em Escrileituras: Observatório da Educação.* Porto Alegre: UFRGS/Doisa.

Schwantz, J.W. (2015). *Biografemário de um aprender: "Escrileituras em meio à vida".* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, Brasil).

SOARES, M. *Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento.* Brasília: INEP/MEC, 1989.

Dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental I em uma escola do Nordeste brasileiro

Shearley Lima Teixeira[1], Gicinayana Luz Sousa Pachêco Bezerra[1], Izabella Neiva de Albuquerque Sousa[1], Thuanny Mikaella Conceição Silva[1], Francisca Bertilia Chaves Costa[2] e Ana Maria Fontenelle Catrib[3]

[1]Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Mestrado Interinstitucional Universidade de Fortaleza/Instituto de Educação Superior Raimundo Sá, Brasil. shearleyvictor@hotmail.com; gicinayana@hotmail.com; izabellaneiva1@gmail.com; thuannymikaella29@hotmail.com
[2]Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza, Brasil. bertilia_chaves@hotmail.com;
[3]Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza, Brasil. catrib@unifor.br

Resumo. Objetivou-se identificar as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por professores do ensino fundamental de uma escola do Nordeste brasileiro. Realizou-se um estudo transversal com uma abordagem multimétodo a partir de entrevistas semiestruturadas com dez professores e uma psicopedagoga, em 2018. As entrevistas ocorreram mediante formulário contendo questões relacionadas às principais dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelos alunos diante dos conteúdos escolares na percepção de professores e de uma psicopedagoga, bem como as causas dessas dificuldades. Como resultados pode-se considerar que as dificuldades de aprendizagem apontadas encontram-se relacionadas à leitura, interpretação e escrita dentro das áreas cognitiva, afetiva e social. Tendo a família um percentual de 50% como fator contributivo referente à dificuldade no aprendizado. Dessa forma, ressalta-se a importância da realização de uma abordagem qualitativa na compreensão do fenômeno estudado, a partir também da compreensão dos alunos referentes a dificuldades de aprendizagem dentro do sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem; Ensino Fundamental; Estudantes.

Learning difficulties in elementary education I in a school in the Brazilian Northeast

Abstract. The aim of this study was to identify the main learning difficulties perceived by elementary school teachers in a school in the Brazilian Northeast. A cross-sectional study was carried out with a multi-method approach based on semistructured interviews with ten teachers and a psychopedagogue in 2018. The interviews took place through a form containing questions related to the main learning difficulties experienced by students in relation to school contents in the teachers' of a psychopedagogue, as well as the causes of these difficulties. As results can be considered that the learning difficulties pointed out are related to reading, interpretation and writing within the cognitive, affective and social areas. The family has a percentage of 50% as a contributory factor regarding the difficulty in learning. Thus, it is important to carry out a qualitative approach in the understanding of the studied phenomenon, also based on the students' understanding of learning difficulties within the Brazilian educational system.

Keywords: Learning Difficulties; Education Primary; Students.

1 Introdução

A aprendizagem humana é um processo complexo de informações. No Brasil, cerca de 40% da população das primeiras séries escolares possui algum tipo de dificuldade de aprendizagem (Ciasca, 2003). É importante uma resolubilidade para essas, de maneira a diminuir o impacto na vida de qualquer indivíduo. Ao longo da literatura sobre distúrbios de aprendizagem e, especificamente, sobre as deficiências, observa-se que crianças que recebem tratamento apropriado, desde cedo, apresentam menor dificuldade para ler, calcular, superam melhor seus problemas, assemelhando-se àquelas que nunca tiveram qualquer dificuldade (Ciasca, 2003). No entanto, crianças com

dificuldades no início da escolarização, mesmo sem nenhum problema neuropsiquiátrico, também necessitam de atenção.

Se constata que alunos com dificuldades de aprendizado encontram-se sendo acompanhados por profissionais qualificados para a superação e/ou melhoria de suas dificuldades, para que assim possam desenvolver habilidades de apreensão daquilo que é ensinado. Entretanto, para que esse acompanhamento seja efetivo, faz-se relevante investigar e compreender a individualidade de cada um. As dificuldades de aprendizagem foram e são identificadas por diferentes critérios, implicando em distintas definições do que realmente pode ser considerado como dificuldade (Ciasca, 2003).

Mediante essa contextualização, surge a figura do profissional psicopedagogo, por contribuir com um diagnóstico que identifica as causas que podem estar impedindo o curso regular da aprendizagem infantil (Barbosa, 2006). A partir desse o psicopedagogo realiza sua intervenção de modo singular.

Considerando-se as diversas causas que podem interferir no processo de aprendizagem, dentre essas, o ambiente no qual a criança vive e a metodologia abordada nas escolas, é importante, antes de se traçar o enfoque terapêutico, investigar qual a percepção de professores acerca das dificuldades de aprendizagem, uma vez que o aluno pode não apresentar um distúrbio de aprendizagem, mas apenas não se adaptar ou não conseguir aprender com determinada metodologia utilizada pelo profissional de educação, como também a carência de estímulos dentro de seu leito familiar.

Assim, se questiona: quais as dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos, na percepção dos professores, de forma específica, neste estudo, do ensino fundamental I? Existe um trabalho psicopedagógico com os alunos com dificuldades de aprendizagem? Como ocorre esse trabalho? Dessa maneira, se objetivou identificar as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por professores de alunos do 3º e 4º anos do ensino fundamental de uma escola do Nordeste brasileiro.

2 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa transversal, com a abordagem de métodos mistos, realizada a partir de entrevistas semiestuturadas. Segundo Creswell e Plano Clark (2011), a abordagem de métodos mistos caracteriza-se como procedimento de coleta de dados, análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo desenho de pesquisa. Tendo como pressuposto central para justificar essa abordagem o fato de que a interação entre elas fornece melhores possibilidades analíticas.

A pesquisa foi realizada em uma escola do Nordeste brasileiro, no decorrer dos meses de outubro a novembro de 2018. Tendo como sujeitos participantes: 10 professores e uma psicopedagoga.

Os participantes foram indicados pela própria escola na qual a pesquisa foi realizada, seguindo como critério de inclusão: apresentar maior incidência de alunos com dificuldades de aprendizagem, de pelo menos dois alunos. Como critérios de exclusão: quadro de afastamento, por férias e/ou licença, no momento da realização desta pesquisa. Após essa seleção estabeleceu-se contato com cada profissional indicado para explicar os objetivos do estudo, de acordo com os procedimentos legais, exigidos pela Resolução nº 466/12 (Brasil, 2013). Sendo agendadas, conforme a disponibilidade de cada participante, o dia, horário e local, para a realização da entrevista. No dia previamente agendado, os pesquisadores realizaram a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguida da coleta da assinatura do respectivo participante e entrega de uma cópia do referido termo.

Para a coleta das informações utilizou-se a entrevista semiestruturada, mediante o uso de um instrumento previamente elaborado, com questões subjetivas, acerca da concepção dos participantes referente as dificuldades de aprendizagem, quais as mais recorrentes; se existe

acompanhamento psicopedagogo, como ocorre; e ainda sobre a participação dos pais no processo de superação dessas.
As entrevistas foram realizadas de forma individual, em um local reservado na própria instituição, para garantir a privacidade, bem como o sigilo das informações prestadas.
Ressalta-se que cada entrevista foi registrada de forma escrita durante o momento de sua realização e validada por cada participante diante de sua leitura.
As informações coletadas passaram por uma interpretação e análise, sob os critérios qualitativo e quantitativo, embasadas na literatura pertinente. Assim, para melhor análise e apresentação dos achados, esses foram organizados segundo as questões investigadas pela entrevista e apresentados em tabelas, conforme a natureza das respostas dos envolvidos e o objetivo de pesquisa.

3 Resultados e discussão

O primeiro aspecto investigado com os profissionais deste estudo foi referente ao que eles compreendiam como dificuldade de aprendizagem. Sendo obtida como principal resposta:

> "Dificuldade que se relaciona a problemas de ordem pedagógica e/ou socioculturais, e o problema não está centrado apenas no aluno, mas também na ambientação deste aluno na escola."

Como observado, o significado de dificuldade de aprendizagem não apresenta uma única causa, mas sim uma multicausalidade que envolve desde aspectos oriundos do sistema educacional e ainda do meio social no qual o aluno convive, não centralizando o problema, única e exclusivamente, nesse.
Outro fenômeno examinado com os envolvidos na pesquisa foi detectar as principais dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar. E, segundo a Tabela 1, o resultado envolveu questões relacionadas à leitura, interpretação e escrita, as quais apresentaram o mesmo percentual (90%).

Tabela 1. Principais dificuldades de aprendizagem na percepção dos professores

Questões	Sim	Não
Leitura	90%	10%
Interpretação	90%	10%
Escrita	90%	10%

Outros estudos, realizados também com professores, evidenciaram uma forte prevalência de dificuldades de aprendizagem entre seus alunos, justificando a crescente tendência de encaminhamentos de alunos a especialistas na área (Frederico Neto *et al*., 2015).
No que se refere as dificuldades para aprender, percebeu-se, diante das entrevistas, que essa situação pode acarretar a reprovação de seus alunos. Para Dorneles (1990), na proporção que se estuda mais a fundo a questão do ensino do português e de forma específica a leitura e escrita, percebe-se que, no Brasil, esse problema tratar por atingir a maior parte da população em idade escolar.
Os participantes são enfáticos ao afirmar que é preciso que pais e/ou responsáveis procurem acompanhar seus filhos nas tarefas escolares, enfim, no processo de aprendizagem, pois, só com a participação e interação significativa entre família e escola, a escola poderá melhorar a qualidade de seu ensino, de seu trabalho. Posto que, conforme a compreensão desses profissionais, a falta de interesse de alguns alunos pode ser modificada a partir de uma interação maior entre família e escola.

Tabela 2. Áreas a que as dificuldades de aprendizagem estão mais relacionadas

Áreas	Porcentagem
Cognitiva	35%
Afetiva	35%
Social	30%

A Tabela 2 expressa as áreas a que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas: cognitiva (35%), afetiva (35%) e social (30%). Segundo Martinelli (2000), os aspectos cognitivos estão ligados basicamente ao desenvolvimento e funcionamento das estruturas cognoscitivas em seus diferentes domínios. Inclui-se nessa área aspectos ligados à memória, atenção, antecipação. Em relação à área afetiva, ainda sublinha a ligação entre o desenvolvimento afetivo, e sua relação com a construção do conhecimento e a expressão desse na população escolar. O não aprender pode expressar uma dificuldade na relação da criança com sua família. Na área social, no diagnóstico de deficiência em relação à leitura e à escrita de um aluno, não se pode desconsiderar as relações significativas existentes entre a produção escolar e as reais oportunidades que a sociedade possibilita (Weiss, 2003).

Tabela 3. A quem/que atribuíam as dificuldades de aprendizagem na leitura

Questões	Porcentagem
Ausência da família	50%
Falta de interesse	20%
Condição social	10%
Condição econômica	10%
Mídias sociais	10%

A Tabela 3 apresenta os resultados da questão acerca da causalidade da dificuldade de aprendizagem. Diante dos achados, verificou-se a ocorrência de um percentual de 50% constituído pela ausência da família como fator contributivo para as dificuldades de aprendizagem, de forma específica na leitura. Sabe-se que a influência familiar é decisiva na aprendizagem dos alunos. Posto que filhos de pais ausentes vivenciam sentimentos de desvalorização e carência afetiva, gerando desconfiança, insegurança, improdutividade e desinteresse, considerados sérios obstáculos à aprendizagem escolar.

Os participantes deste estudo ainda apontaram a falta de interesse do aluno como um fator que pode contribuir para a dificuldade de aprendizagem na leitura.

Os entrevistados consideraram ainda que a condição social e econômica do aluno, e ainda as mídias sociais, correspondendo cada um ao percentual de 10%, constituindo fatores que podem influenciar na dificuldade de aprendizagem. E sublinharam que os alunos cujos pais não possuem o hábito de leitura não dispõem de livros, revistas, jornais, são os que mais apresentam dificuldade para a leitura, ficando, mediante essa realidade, a escola responsável pela elaboração de projetos voltados a suprir essa carência, fazendo com que os alunos tenham acesso à literatura e, assim, à leitura.

Sabe-se que o processo de aprendizagem é algo complexo, no qual estão incluídas inúmeras variáveis: aluno, professor, concepção e organização curricular, metodologias, estratégias e recursos.

Ressalta-se ainda que os profissionais entrevistados acrescentaram que nem todas as crianças aprendem da mesma maneira, cada uma aprende no seu ritmo e em seu nível. Diante desse fato, esses atores sociais elaboram novos contextos para garantir a individualidade de cada aluno, partindo das potencialidades, e não das dificuldades de cada um.

Afirmaram também utilizar, além das atividades em sala de aula, o carinho e o afeto como recursos para trabalhar com os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, pois acreditavam que há outras coisas em jogo, além do planejamento e organização, e uma delas é a afetividade.

Teixeira (1998) ressalta que, sem querer negar que grande parte do fracasso de alguns alunos pode estar relacionado à pobreza material a que estão submetidos, é importante estar atento para que a

baixa renda das famílias não seja utilizada como justificativa para o insucesso escolar das crianças, eximindo a escola de qualquer responsabilidade.

Diante dos questionamentos – Existe um trabalho psicopedagógico com os alunos com dificuldades de aprendizagem? Como ocorre esse trabalho? –, identificou-se, em entrevista realizada, especificamente, com a psicopedagoga, que o trabalho psicopedagógico ocorre tanto no âmbito clínico, quanto institucional.

> "Atendemos nas duas instâncias: institucional e clínica, fazendo visitas às escolas e participando dos planejamentos. E na Secretaria Municipal de Educação desenvolvemos um trabalho institucional, nas escolas realizamos um trabalho clínico atendendo os casos de dificuldades de aprendizagem de maneira personalizada."

Esse fato encontra-se de acordo com o que diz Weiss (2003): a psicopedagogia no campo clínico emprega como recurso principal a realização de entrevistas operativas dedicadas à expressão e à progressiva resolução da problemática individual e/ou grupal daqueles que a procuram.

Sabe-se que o trabalho psicopedagógico também é preventivo, segundo a psicopedagoga entrevistada procura-se orientar professores e gestores sobre como esses podem atuar e detectar as dificuldades de aprendizagem. Ao diagnosticar algum caso de dificuldade de aprendizagem, entram em contato com a família desse aprendente para conhecer a realidade na qual se encontram inseridos e ainda para programar o acompanhamento do aluno com dificuldades. Nessa fase, o apoio da família é muito importante, pois é a família a principal referência e fonte de segurança para criança.

No que concerne à família, a psicopedagoga acrescentou: todos os alunos que estão em tratamento têm desestrutura familiar, e sabe-se que esses são apontados como aspectos agravantes para a maturidade de uma criança, como, por exemplo, o alcoolismo, as ausências prolongadas, as enfermidades e a separação dos pais. Tudo isso afeta a aprendizagem. Em relação aos irmãos, são ressaltadas as relações de competitividade e rivalidade.

Ainda de acordo com ela, existem fatores socioeconômicos descritos pelos alunos dos quais os pais participam, sem poder facilmente modificá-los. Entre eles encontram-se: a falta de moradia, de higiene, assim como da alimentação necessária ao crescimento e desenvolvimento infantil adequados.

Sobre a escola, a psicopedagoga sublinhou que as dificuldades de aprendizagem podem ser decorrentes de déficit cognitivo que prejudica a aquisição de conhecimentos, como também podem ser resultantes de problemas educacionais ou ambientais que não se relacionam a um comprometimento cognitivo.

Portanto, são fundamentais intervenções constantes e singulares diante da identificação de dificuldades de aprendizagem. Além disso, para que uma intervenção seja efetiva, deve existir a participação familiar como mediadora ativa no processo de aprendizagem dos alunos. Assim sendo, psicopedagogos e pedagogos devem ter conhecimentos que permitam diagnosticar problemas presentes no processo de aprendizagem, para que, pela análise de sua prática, possam modificá-lo em busca de mudanças para um melhor desempenho escolar dos alunos. Conforme as entrevistas realizadas, os pais de crianças que fazem acompanhamento psicopedagógicos são extremamente ausentes, logo, essas vivenciam sentimentos de carência afetiva, gerando desconfiança, insegurança, improdutividade e desinteresse, considerados sérios obstáculos à aprendizagem escolar.

Ressalta-se, para este estudo, a importância de se ter utilizado, além da abordagem quantitativa, a abordagem qualitativa, pois Segudo Someckh (2015) esse tipo de pesquisa privilegia estudos sobre pessoas e seus contextos sócio-históricos, inscrevendo a produção do conhecimento dentro de um escopo ético, discursivo e de produção de significados.

4 Considerações finais

O não aprender pode expressar que algo não se encontra em conformidade em seu contexto, seja escolar ou familiar. Portanto, é importante que sejam realizadas intervenções diante das dificuldades de aprendizagem existentes e, tendo a participação familiar como mediadora ativa da aprendizagem dos alunos. É preciso que pais e escola se irmanem para ajudar o acompanhamento dessas crianças, pois só com a participação e interação entre família e escola ocorrerá uma aprendizagem significativa.

Posto que as dificuldades de aprendizagem se constituem em um desafio para o educador, a superação dessas é garantir aos alunos a possibilidade de enfrentar a realidade de modo digno e consciente.

É importante colocar que essas crianças querem e precisam de seus pais: carinho, atenção, compreensão e amor. Que sejam encorajadas com atitudes positivas, tais como: incentivo, elogios, recompensas, estabelecimento de normas, repetição dessas sempre que possível, o máximo de vezes, bem como permitir-lhes brincar, brilhar, divertirem-se.

Assim, a pesquisa em pauta evidenciou que as dificuldades de aprendizagem apresentadas ainda se constituem como um entrave ao processo de aprendizagem. No entanto, constatou-se que medidas já vêm sendo tomadas de forma a modificar esse quadro, pois certificou-se da existência de um acompanhamento psicopedagógico, de incentivo e motivação para a superação dessas dificuldades. Assim, este trabalho possibilitou uma reflexão a respeito da problemática das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Ressalta-se, dentro desse contexto, a importância da abordagem qualitativa para essa reflexão, pois, a partir dessa, foi possível à equipe de pesquisadores compreender o fenômeno ora estudado e os diversos significados envolvidos dentro do processo de aprendizagem que ocasionam dificuldades à aprendizagem de crianças.

Referências

Barbosa, L. M. S. (2006). Psicopedagogia: um diálogo entre a psicopedagogia e a educação. 2. ed. Rev. e Ampl. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro.

Brasil (2013). Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº. 466/2012, de dezembro de 2012. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 12, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59. 13 de junho de 2013.

Ciasca, S. M. (2003). Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Creswell, J. W.; Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods research. 2. ed. Los Angeles: SAGE Publications.

Dorneles, B. V. (1990). Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico. Beatriz Judith Lima, 1990.

Frederico Neto, F., Cardoso, A. C., Kaihami, H. N., Osternack, K., Nascimento, A. F., Barbieri, C. L. A., & Petlik, M. E. I. (2015). Dificuldade de aprendizagem no ensino fundamental e médio: a percepção de professores de sete escolas públicas de São Paulo - SP. Revista Psicopedagogia, 32 (97), 26-37. Recuperado em 03 de fevereiro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000100004&lng=pt&tlng=pt.

Martinelli, S. C. (2000). As dificuldades de aprendizagem. 1 ed. São Paulo: Cortez.

Someckh, B. (2015). Pesquisa nas ciências sociais. In Someckh, B. & Lewin, C. Teoria e métodos de pesquisa social (pp. 27-44). Petrópolis: Vozes.

Teixeira, A. (1998). Educação não é privilégio. São Paulo: Nacional.

Weiss, M. L. L. (2003). Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A.

Empoderamiento de mujeres líderes comunitarias: una aproximación al trabajo de campo.

Diana Morela Escobar Arias[1], Maria Belén Caballo Villar[2] y Rita Gradaille Pernas[3]

[1] GI SEPA-Interea. Departamento de Pedagogía y Didáctica, Universidad Santiago de Compostela, España. dianamorela.escobar.arias@usc.es;

[2] GI SEPA-Interea. Departamento de Pedagogía y Didáctica, Universidad Santiago de Compostela, España; rita.gradaille@usc.es

[3] GI SEPA-Interea. Departamento de Pedagogía y Didáctica, Universidad Santiago de Compostela, España; belen.caballo@usc.es

Resumen. Este trabajo presenta las primeras aproximaciones del trabajo de campo realizado en el proyecto de tesis doctoral que tiene como objetivo visibilizar, desde un enfoque cualitativo, la experiencia de las mujeres líderes comunitarias del municipio de Yumbo-Colombia en el ámbito local; así como indagar y evidenciar, la importancia que ha tenido la educación en sus procesos de empoderamiento y liderazgo. Se describe la realización de las fases del trabajo de campo y se reflexiona sobre los logros obtenidos.

Palabras clave: Educación; liderazgo femenino; empoderamiento comunitario; trabajo de campo; investigación cualitativa.

Empowerment of women community leaders: an approach to field work.

Abstract. This paper presents the first approaches of the field work carried out in the doctoral thesis project that aims to make visible, from a qualitative perspective, the experience of women community leaders of the municipality of Yumbo-Colombia at the local level; as well as to investigate and demonstrate, the importance that education has had in its processes of empowerment and leadership. The completion of the phases of the field work is described and the achievements obtained are reflected

Keywords: Education; female leadership; community empowerment; Field work; qualitative research.

1 Introducción

En el marco de la búsqueda de igualdad de oportunidades (acceso a la educación, empleo, salud, medidas jurídicas, participación, etc.), los diferentes Estados que integran las Naciones Unidas, comienzan a prestar atención al empoderamiento de la mujer. En concreto, sus acciones se han focalizado en las conferencias de la mujer celebradas en México (1975), Copenhague (1980), Nairobi (1985) y Beijing (1995). En esta última, es donde se profundiza en torno a la estrategia que ha de promover el desarrollo social, económico, cultural y político de los países (ONU, 2013) en aras de impulsar el progreso y el avance desde la perspectiva de género. Contribuir al empoderamiento de las mujeres en las diferentes naciones -tanto a nivel local como global- constituye un desafío clave para el desarrollo social, político, económico y cultural de las mismas.

El empoderamiento de la mujer dentro de este marco cobra relevancia, en esta investigación lo entendemos como un "proceso por medio del cual las mujeres incrementan su capacidad de configurar sus propias vidas y su entorno, una evolución en la concientización de las mujeres sobre sí mismas, en su estatus y en su eficacia en las interacciones sociales" (Shuler, 1997, p. 29). Este proceso constituye la ampliación de su rango de actuación con el ánimo de hacer mella en sus realidades individuales como comunitarias. Lo cual no constituye un enfrentamiento de poder entre mujeres y hombres, sino "la construcción de alianzas entre las mujeres y entre las mujeres y

hombres, a partir del reconocimiento de la situación concreta de subordinación (…) para el equilibrio de las posiciones sociales" (Cruz, 2012, p. 35). El liderazgo y participación comunitaria aparece como un elemento fundamental en los procesos de empoderamiento de las mujeres, en la medida que es una vía para poder incidir en los espacios donde se toman las decisiones y poder ratificar que son también parte de esa comunidad y sus aportaciones deben de ser tenidas en cuenta.

En este orden, Colombia es uno de los países que ha ratificado el compromiso ante la ONU de impulsar iniciativas de empoderamiento de las mujeres en las comunidades más vulnerables y afectadas por el conflicto armado (León, 1997); considerando que los impactos de esta violencia han trascendido a todos los ámbitos de la vida cotidiana, dejando huella en toda la población, pero afectando especialmente a las personas más vulnerables. La desigualdad y la injusticia social se va incrementando como consecuencia de las condiciones estructurales que caracterizan la sociedad Colombiana, como el modelo neoliberal de desarrollo, el sistema patriarcal, la modernidad excluyente, la debilidad del estado, la crisis institucional y la proliferación del narcotráfico y el conflicto armado (Blair, 1999, p. 32). Esto incide en los diferentes ámbitos de la vida de los colombianos/as y, con mayor virulencia, en las comunidades urbano-marginales y en los contextos rurales.

En este escenario social cabe destacar la importancia de estudiar, escuchar y visibilizar la realidad que vivencian las mujeres en sus contextos más inmediatos, ya que determinan en gran medida lo que son y lo que pueden llegar a ser como colectivo en este país. Es por ello que en la presente comunicación reflexionamos en torno a la importancia de dar voz a las mujeres líderes en las comunidades locales y, para lograrlo, nos valemos del método socio biográfico. A tal fin, se presentarán las limitaciones y los alcances obtenidos en el trabajo de campo del proyecto de tesis doctoral denominado "La educación en los procesos de empoderamiento de mujeres líderes comunitarias del municipio de Yumbo-Colombia", que tiene como objetivo analizar el papel de la educación (reglada y no reglada) en los procesos de empoderamiento y liderazgo comunitario de las mujeres en este contexto, mostrando en un primer momento cómo se realizó el diseño metodológico, para luego reflexionar sobre el trabajo de campo y por último las primeras "conclusiones" que conllevo hacer esta etapa de trabajo de campo desde el enfoque cualitativo.

2 Metodología

La investigación que planteamos es de tipo descriptivo- exploratoria y pretende -a través del método biográfico- hacer un acercamiento a la trayectoria biográfica de mujeres líderes comunitarias, con la intención de conocer cómo la educación ha influido en sus procesos de empoderamiento y participación comunitaria en el municipio de Yumbo-Colombia. Esta circunstancia requirió una interacción directa con ellas, realizando entrevistas en profundidad que posibilitó acceder a sus testimonios y conocer sus impresiones respecto de la temática estudiada. El protocolo de entrevista se estructuraba en torno a unos ejes temáticos que abordaban la experiencia vivida desde la infancia hasta la adultez (Tojar, 2001); lo que permitía reconstruir la trayectoria de liderazgo comunitario de las mujeres entrevistadas. Los ejes centrales de información que guiaron el diálogo en las entrevistas fueron:

- ***Datos personales y entorno familiar:*** información referida al contexto familiar y social en la infancia, procedencia de los progenitores, figuras representativas, cuidadores, composición familiar, roles y aprendizajes significativos en este ciclo vital.

- ***Datos de escolarización*:** características de la formación escolar, tipo de enseñanza de los centros educativos, implicación en las actividades escolares, relación con el profesorado y el alumnado, aprendizajes significativos en la escuela.
- ***Participación y liderazgo*:** origen del liderazgo, descripción de la experiencia, cómo lo hace y con quiénes, escenarios de participación como líder comunitaria, logros alcanzados y aprendizajes más destacados.
- ***Dificultades y potencialidades del liderazgo femenino en la comunidad***: propósitos del liderazgo, limitaciones en el liderazgo, resultados a nivel personal, familiar y comunitario. Reconocimientos, ventajas y desventajas del liderazgo comunitario, conciliación de tiempos en las actividades que desarrolla, principales problemas que afronta, proyecciones de futuro.

El tipo de muestreo fue estratégico, pues se contaba con contactos previos establecidos durante los años 2013-2015, al haber formado parte del personal colaborador de la Organización No Gubernamental "Visión Mundial"; realizando un proceso formativo de voluntariado con 39 mujeres líderes comunitarias. Esta acción consistía en la capacitación de líderes para que, desde el enfoque de los derechos humanos, promoviesen el bienestar en sus comunidades; una experiencia previa que, como plantea Taylor y Bogdan (1992), facilitó el contacto y el reconocimiento de las informantes claves. Cabe mencionar que algunas de ellas colaboraron con anterioridad como informantes en la investigación del Trabajo Fin de Master denominado: "La educación de la niñez en contextos de violencia sociopolítica: Percepciones de mujeres líderes comunitarias del municipio de yumbo (Colombia)" (Escobar-Arias, 2016). De él surgió el diseño y puesta en marcha de este proyecto de tesis doctoral, al haber constatado el decisivo papel que los procesos educativos tuvieron en la asunción de compromisos, saberes y empoderamiento comunitario de las líderes frente a las problemáticas sociales que afronta esta localidad.

Considerando estos elementos, se realizó una convocatoria a mujeres líderes comunitarias que respondiesen al siguiente perfil:

- Ser mayores de 18 años y residentes en alguno de los siguientes barrios: San Jorge, Panorama, Américas y Puerto Isaac, todos ellos pertenecientes al municipio de Yumbo.
- Residentes en esta localidad por un período mínimo de dos años.
- Que hubiesen participado en proyectos comunitarios.
- Que mostrasen su liderazgo en la comunidad, por ejemplo, en Instituciones Educativas, Juntas de acción comunal, iglesias, actividades artísticas y deportivas en el barrio, comedores comunitarios, guarderías, grupos de personas mayores, voluntariado en ONG's, etc.

Finalmente, fueron 15 las líderes comunitarias seleccionadas para participar en la investigación. Se realizaron dos reuniones grupales informativas y después dos sesiones en las que tuvieron lugar las entrevistas en profundidad con cada una de ellas. A este respecto, tal y como comentábamos con anterioridad, la entrevista en profundidad siguió un protocolo-guía que fue sometido a una prueba de pilotaje para analizar la duración y la pertinencia de las preguntas formuladas. Después de este proceso, se reajustó el protocolo y se procedió a realizar las demás entrevistas.

3 Reflexiones sobre el trabajo de campo

En la investigación cualitativa, el trabajo de campo es el que nos permite acercarnos a las realidades que pretendemos comprender. Ir al campo implica que el investigador conozca el contexto donde

realizará la investigación, con el fin de diseñar las lógicas para establecer un plan de trabajo que permita adquirir el "arte de hacerse otro" (Lison, 1998), comprender los símbolos y las particularidades de esa comunidad.

Las experiencias previas en el Municipio de Yumbo permitieron conocer las dinámicas internas de los barrios para determinar los horarios idóneos para contactar con las mujeres, los lugares apropiados para realizar los encuentros y, también, las estrategias seguridad que los investigadores deberían de adoptar en esta localidad al existir grupos al margen de la ley y "fronteras invisibles" que condicionan a las personas ajenas a esta comunidad a desplazarse libremente por el territorio. El tiempo para la realización del trabajo de campo se prolongó durante cuatro meses: en el primero de ellos se establecieron los primeros contactos con las participantes y en los tres restantes se desarrollaron las entrevistas en profundidad. Este acercamiento, será de gran importancia, no sólo para la recolección de información sino para el análisis de datos posterior (Moen y Middelthon, 2015).

El trabajo de campo se articuló en tres fases:

Fase 1: Generación de acuerdos con participantes de la investigación.

Se realizaron dos reuniones con las mujeres líderes. En la primera se socializaron los resultados que se obtuvieron en el Trabajo Fin de Master, pues algunas participantes también lo habían sido en aquel estudio. En la segunda reunión se dio a conocer la línea de investigación centrada en el análisis del liderazgo y la participación de las mujeres en esta comunidad y, por lo tanto, se informó de los objetivos del estudio, motivándolas a que se implicasen en él.

Ambas reuniones se realizaron después de las cinco de la tarde; al ser el momento disponible de las líderes. La caseta comunal del Barrio San Jorge fue el lugar de encuentro, porque tradicionalmente es donde suelen reunirse. Además, se sitúa entre el sector de las Américas y San Jorge, muy accesible para ellas, aunque las líderes del barrio Puerto Isaac tuvieron que desplazarse en autobús. La manera más ágil de contactar con las mujeres fue llamándolas telefónicamente o realizando una visita a sus domicilios, ya que enviarles la invitación a través de otra persona o entidad supondría una respuesta más lenta.

Resultado: Asistieron 12 líderes comunitarias, aceptando la participación en la investigación al contar con el perfil idóneo. Además, una de ellas facilitó datos de otras líderes con el fin de que fuesen contactadas. Se firmó la carta de consentimiento informado sobre la voluntad de participar en la investigación, clarificando que los resultados de la misma tendrían una finalidad esencialmente académica. Asimismo, autorizaron la grabación de las sesiones de las entrevistas.

Fase 2: Recolección de la información.

Previo al contacto con cada una de las líderes para la realización de las entrevistas, se realizó una prueba piloto con una de ella, lo que permitió ajustar el protocolo de preguntas y tomar consciencia de las características del escenario más óptimo para llevar a cabo las sesiones de las entrevistas: un lugar tranquilo para que el diálogo no tuviera interrupciones.

De esta manera que comprobó que la residencia de las líderes era el lugar apropiado para realizar las entrevistas, al ser un espacio familiar en el que se sentían a gusto recibiendo a una persona en su

casa. Sin embargo, la dinámica de acudir a sus domicilios para las sesiones de entrevista sólo aconteció en los dos primeros meses la investigadora desplazarse a los diferentes lugares desde entonces. De ahí que, a partir de ese momento, las entrevistas a las líderes restantes acudieron a la caseta comunal del barrio San Jorge para realizar las entrevistas.

La fluidez del diálogo, tanto en las entrevistas realizadas en los domicilios como en la caseta comunal, fue notable; ya que se partía del temor que el cambio de ubicación condicionase el desarrollo de la entrevista y, consecuentemente, repercutiese en la calidad de la información obtenida. Lo que se re-programó fueron las sesiones con las líderes que faltaban, y al ser un lugar lejano y peligroso, se percibió al principio desinterés por parte de algunas de ellas. Sin embargo, a medida que se realizaban las entrevistas en este lugar, las restantes fueron motivándose. En este proceso fue fundamental la comunicación mantenida con cada una de ellas, explicándoles los cambios que iban adoptándose.

Resultados: se aplicó la prueba piloto, se ajustaron los instrumentos de recolección de la información y el cronograma para la realización de las entrevistas. Se logró implicar a 15 líderes comunitarias, se realizó la entrevista en profundidad en sus respectivos domicilios con nueve de ellas y en la caseta comunal de San Jorge con las otras seis. La duración de las entrevistas se prolongó entre una y dos horas. En todas ellas se generó un clima de confianza que permitió hablar de las experiencias que estas mujeres han tenido a lo largo de su recorrido vital. Las preguntas referidas al eje del entorno familiar desde la infancia posibilitaron que afloraran sentimientos de nostalgia y añoranza por las experiencias vividas. Sin embargo, a medida que se adentraban en los ejes relativos a la escolarización y al rol de liderazgo que ejercen en la actualidad, se evidenciaba un sentimiento de perseverancia y de principio de realidad con los desafíos que trazan como mujeres comprometidas con su comunidad.

4 Conclusiones

Indagar en los procesos de empoderamiento, liderazgo y participación comunitaria desde un enfoque cualitativo, permite interpretar las vivencias de sus propias realidades a través las voces de las propias mujeres; de ahí la importancia de desentrañar los significados en los contextos específicos de los sujetos (Shütz, 1974). Siguiendo esta línea, en el enfoque y el diseño del trabajo de campo realizado se evidencia el rol que han tenido las mujeres líderes de los barrios San Jorge, las Américas, Panorama y Puerto Isaac del Municipio de Yumbo, pues en el desarrollo del mismo se logró percibir la motivación y el compromiso pese a las problemáticas sociales que acontecen en sus barrios. Ellas se significan como mujeres que pueden seguir aportando a la construcción del tejido social desde su experiencia.

Yumbo, es un Municipio que no sólo ha de ser reconocido por la cantidad de industrias que hay en él, sino por el potencial de personas que en el interior de los barrios se encuentran luchando por la mejora de las condiciones de vida; un ejemplo de ello son las mujeres que participaron en este trabajo de campo.

El hecho de diseñar un plan de trabajo y leer las dinámicas sociales en las que se encuentran las comunidades es de vital importancia antes de adentrarse en el trabajo de campo. Asimismo, el diálogo constante y acomodarse a sus tiempos, fue un aspecto clave para cumplir con los objetivos propuestos. Del mismo modo, la metodología cualitativa permitió un acercamiento a las realidades

sociales que experimentan diariamente las líderes comunitarias, en términos de empoderamiento y participación comunitaria; dándoles voz y conociendo, de primera mano sus impresiones para diseñar el cambio que aspiran en sus respectivas comunidades ya que como lo plantea Escudero (2013), las historias de vida en la investigación cualitativa, ayudan a desvelar las realidades que experimentan las mujeres no solo a nivel individual sino también a nivel colectivo.

Referencias

Bolívar,A,.Domingo, J., & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en Educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.

Blair, E. (1999). Conflicto Armado y militares en Colombia, Culto, símbolos e imaginarios. Editorial universidad de Antioquia. Instituto de Estudios Políticos de la universidad de Antioquia. Centro de Investigación y Educación Popular CINEP.

Escudero, E (2013). *Las historias de vida como estrategia para el empoderamiento*. Revista Universidad de Deusto, Vol, 17 (pp.27-37)

Cruz, F. (2012). *Perspectiva de género en el desarrollo rural. Programas y experiencias*. Palencia y Cantabria: Asociación País Románico.

León, M.(1997). Poder y empoderamiento *de las mujeres.* Bogotá, Colombia: Tercer Mundo.

Lisón, C. (1998). *Antropología: horizontes teóricos*. "*Trabajo de campo"*. Comares. Granada (pp.219-239).

Moen, K., & Middelthon, A.-L. (2015). Qualitative Research Methods. In Research in Medical and Biological Sciences. Elsevier (pp. 321–378).

ONU (2013). Un objetivo transformador e independiente para lograr la igualdad de género, los derechos y el empoderamiento de las mujeres: imperativos y componentes clave. En el contexto del marco de desarrollo post- 2015 y los objetivos de desarrollo sostenible. Nueva York: ONU Mujeres Recuperado el 15 de abril de 2018 en:http://www.unwomen.org/es/what-we-do/~/media/1BC05D2A7F7A4EF49E88F9FF05BE7002.ashx.

Schuler, M. (1997). "Los derechos de las mujeres son derechos humanos" En: M. León *Poder y empoderamiento de las mujeres.* Bogotá: Coedición de Tercer Mundo Edit. y Génerode la Universidad Nacional de Colombia.

Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

A pré-iniciação científica e suas contribuições sob a ótica dos estudantes do programa Jovens Talentos para a ciência Faperj - Rio de Janeiro/Brasil

Sandra Azevedo[1,2], Tania Cremonini de Araújo-Jorge[2], Paulo Azevedo[3] e Valéria da Silva Trajano[2]

[1] Colégio Estadual Deodato Linhares de Miracema, Rio de Janeiro, Brasil; sandraazevedocvt@gmail.com
[2] Laboratório de Inovações em Terapias, Ensino e Bioprodutos, Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Brasil. taniaaj@ioc.fiocruz.br; valeria.trajano@ioc.fiocruz.br
[3] Universidade de Léon na Espanha. paulocesarcruzdeazevedo@gmail.com

Resumo. No Brasil, a pré-iniciação científica é desenvolvida em diferentes instituições de pesquisa e ensino, com apoio de agências de fomento, no intuito de diminuir o fosso entre o ensino médio e superior, contribuir para a divulgação da ciência e sua iniciação na Educação Básica. Neste estudo analisamos as contribuições do Programa Jovens Talentos (PJT) para a Ciência-Faperj sob a ótica dos estudantes do Programa (JT'S) de 2010 a 2017. Os JT'S responderam um questionário, e os resultados foram analisados qualitativamente pela Técnica de Análise de Conteúdo. Os JT'S (86,2%) adjetivaram a sua experiência no Programa com sentimentos de satisfação. Para os JT´S o programa contribuiu em suas vidas em várias categorias: intelectual (56%), pessoal (50%), profissional (48%), conhecimentos (31%), vida acadêmica (27,5%), mundo acadêmico (26%), apresentações (20,5%) e definição profissional (19%). Por meio da metodologia empregada percebemos que o PJT promoveu a construção de conhecimentos, transformou a realidade e a vida da maioria dos seus jovens participantes.

Palavras-chave: Pré-iniciação científica; Ensino de Ciências; Metodologia de Projeto; Metodologia Ativa.

Scientific pre-initiation and its contributions under the optics of students of the young talent program for science Faperj - Rio de Janeiro / Brazil

Abstract. In Brazil, scientific pre-initiation is developed in different research and teaching institutions, with the support of development agencies, in order to reduce the gap between high school and higher education, to contribute to the dissemination of science and its initiation in Basic Education. In this study we analyzed the contributions of the Young Talent Program for Science-Faperj from the perspective of the students of the Program (JT'S) from 2010 to 2017. The JT'S answered a questionnaire, whose results were analyzed qualitatively by the Content Analysis Technique. JT'S (86.2%) adjectives their experience in the Program with words meaning satisfaction. For JT´S, the program contributed to their lives in several categories: intellectual (56%), personal (50%), professional (48%), knowledge (31%), academic life (27.5%), academic world %), presentations (20.5%) and professional definition (19%). Using this methodology, we detected that the program promoted the construction of knowledge, transformed the reality and life of the majority of their young participants.

Keywords: Scientific pre-initiation; Science teaching; Project methodology; Active Methodology.

1 Introdução

A Iniciação científica (IC) brasileira existe desde a década de 50 do século XX, quando estudantes de nível superior auxiliavam seus docentes em atividades de pesquisa (BARIANI,1998). Entretanto, a sua institucionalização ocorreu apenas em 1968, com o Art. 2° da Lei n° 5.540, de 28/11/1968, que a

criou como uma norma disciplinadora do ensino superior, sendo impossível dissociar ensino de pesquisa. Nosso modelo de IC foi inspirado em países como USA e França e considerado por alguns como "um caminho da independência intelectual" (BAZIN, 1983). Nesse modelo o estudante de graduação recebe uma bolsa de estudos para elaborar e desenvolver um projeto de pesquisa, sob a orientação de um pesquisador. Contudo há outros programas de iniciação científica, cujas atividades se limitam a treinamento ou estão inseridos dentro de uma disciplina de metodologia, ou compreendem visitas a instituições de pesquisa.

Mediante o sucesso dos programas de IC no ensino superior, e tentando revitalizar o ensino médio da Educação Básica, em vários estados brasileiros surgiram alguns Programas de Pré-iniciação científica, para estudantes de ensino médio da rede pública. Tais Programas se estabeleceram como política pública educacional, institucionalizada e financiada por órgão do Estado, integrado nas políticas públicas de educação científica e inclusão social. A Pré-iniciação científica metodologicamente se fundamenta no estudo ativo por meio de projetos científicos. Cada programa apresenta os seus objetivos e suas peculiaridades, mas inicialmente todos são reconhecidos como um meio de inclusão social, na tentativa de resgatar jovens carentes e talentosos para as universidades, por meio de ações educativas (ZANCAM, 2000; AMÂNCIO, 2004; MEIS, 2006; MOREIRA, 2006; FERREIRA, 2013). Esses estudantes são selecionados por meio de análise documental, entrevista, dentre outros critérios, visando identificar habilidades, interesse e os objetivos dos candidatos (ARANTES & PERES, 2015).

No estado do Rio de Janeiro foram criados diversos programas de pré-iniciação científica como: (i) o PROVOC, desenvolvido na Fundação Oswaldo Cruz, (ii) Jovens Talentos para a Ciência Faperj, desenvolvido em parcerias com diversas universidades e centros de pesquisa do estado do Rio de Janeiro, (iii) Novos Talentos da Capes, presente na Universidade Federal do Rio de Janeiro, (iv) Jovem Cientista, em parceria com o Instituto Vital Brasil e Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói/RJ, entre outros. Inicialmente, nesses programas, os estudantes deveriam estar cursando o segundo ano do ensino médio. Atualmente, podem ser estudantes que estão iniciando o ensino médio e existem algumas iniciativas com estudantes na fase final do ensino fundamental da Educação Básica (MEDEIROS & LARA-JÚNIOR, 2018).

Os programas de pré-iniciação científica seguem os moldes da Iniciação Científica do ensino superior e almejam que o estudante desenvolva projetos com criatividade, inovação, metodologia científica, análise de dados, produção de protótipos e argumentação. A pré–iniciação científica valoriza o protagonismo do estudante, visto que estimula a autonomia e liberdade no seu processo de letramento científico. Os estudantes criam e desenvolvem seus projetos sob a orientação de um docente, mestre ou doutor. Dessa forma auxilia a escola no cumprimento de sua missão: oportunizar ações que envolvam a autonomia do estudante em assuntos nos quais a sociedade está diretamente envolvida, principalmente aqueles que exijam aplicação de conhecimentos científicos na tomada de decisões (CONRADO; ELHANI, 2010; MASSOLA et al, 2016).

Neste estudo temos como objetivo identificar as contribuições que o Programa Jovens Talentos para a Ciência Faperj, na cidade de Miracema, proporcionou aos jovens que participaram dessa iniciativa, de 2010 a 2017.

1.1 Programa Jovens Talentos para ciência da Faperj, em Miracema, RJ/Brasil

O Programa Jovens Talentos para a Ciência (PJTC) Faperj foi lançado em 1999, executado pelas instituições estaduais Fundação Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro – Cecierj – e Fundação de Amparo à Pesquisa Carlos Chagas Filho – Faperj. O programa firmou parcerias com instituições de pesquisa e universidades públicas e privadas do Estado do Rio de Janeiro de modo a

inserir um público que praticamente está excluído de projetos complexos e expressivos; assim os estudantes da rede pública estadual de ensino médio da Educação Básica são inseridos na pré-iniciação científica. O PJTC abrange diferentes áreas do conhecimento e a partir de 18 de julho de 2003, passou a contar com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/MCT (CNPq), que disponibiliza bolsas de Iniciação Científica Júnior (FAPERJ, 2019).

O PJTC tem por objetivos (i) selecionar estudantes com grande interesse pela ciência e potencial para atuar em pesquisa científica; (ii) estimular a formação de estudantes, identificando novos quadros para atuação profissional no campo do saber científico; (iii) contribuir para a difusão dos conhecimentos científicos, desmitificando a ciência e articulando pesquisa e ensino. Os estudantes devem ter entre 15 e 18 anos, estar cursando o primeiro ano do ensino médio, ter interesse e curiosidade científica, bom aproveitamento escolar, responsabilidade, criatividade, ousadia e autonomia. Selecionados, recebem bolsa de auxílio alimentação e deslocamento (FAPERJ, 2019).

O estágio dos estudantes no programa é composto por duas fases: (i) Estágio Inicial, com duração de seis meses (julho-dezembro); ao final, o estudante apresenta um relatório das atividades realizadas e, havendo interesse do orientador e do estudante, poderá ser solicitada a renovação do estágio. (ii) Estágio Avançado, com duração de 12 meses (janeiro-dezembro), na qual o estudante irá aprofundar seu projeto. Finaliza com a apresentação do relatório final e com a oportunidade de apresentar seus resultados na Jornada Científica, que é realizada anualmente pela coordenação local do PJTC, em cooperação com a Faperj e com as instituições parceiras (CECIERJ, 2019). O programa é desenvolvido na cidade do Rio de Janeiro e em várias cidades do interior de norte a sul do Estado. Este estudo está relacionado com o Programa Jovens Talentos para a Ciência Faperj, desenvolvido na cidade de Miracema, no noroeste do estado do Rio de Janeiro/Brasil.

A estimativa populacional da cidade de Miracema é de 26.607 habitantes e sua área territorial é de 304,519 km2. Na cidade existem quatro unidades escolares públicas estaduais, que estão divididas em Jardim de Infância, Centros Integrados de Educação Pública (CIEP'S), Colégios e Instituto de Educação. As unidades escolares públicas municipais são divididas em creches comunitárias, escolas de educação infantil e ensino fundamental. Há ainda quatro instituições escolares privadas.

Inicialmente, o PJTC Faperj em Miracema foi implantado no Colégio Estadual Deodato Linhares (CEDL) em julho de 2010, pelo Coordenador Geral do Programa do Cederj/Cecierj. O CEDL é a maior escola da cidade e recebe estudantes de todo município, da zona rural, e até da zona da Mata do estado de Minas Gerais. O espaço físico comporta em média 1.000 estudantes anualmente, mas na sua história já possuiu 2.000 estudantes por ano. Para a realização de atividades práticas de pesquisa o CEDL dispõe de dois laboratórios, um de biologia e outro de química.

De 2010 a 2017 passaram pelo programa 137 estudantes, que desenvolveram um total de 93 projetos. Todos os projetos estavam relacionados com os problemas da realidade desses estudantes, sociais, ambientais, históricos, literários e de biociências e saúde. A metodologia ativa desenvolvida pelo Programa é de projetos, seguindo as etapas do método científico: observação, problematização, formulação de hipótese, experimentação e teoria, e é desenvolvida nos moldes das ciências naturais.

No PJTC Faperj em Miracema as pesquisas, em sua maioria, são abordadas qualitativamente, ou seja , procuram entender o significado individual e coletivo de determinado fenômeno para a vida dos indivíduos, sendo que entre os indivíduos se encontra o educando, pois todos os projetos estavam relacionados com a realidade dos participantes, com as suas condições de vida e trabalho de seus responsáveis, parentes e amigos. Neste estudo que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa procuramos identificar as contribuições que o Programa Jovens Talentos para a Ciência Faperj em Miracema proporcionou aos jovens que participaram dessa iniciativa, de 2010 a 2017.

2 Desenvolvimento Metodológico do Estudo

Esta pesquisa é parte integrante de um estudo de caso qualitivo do Programa Jovens Talentos para a Ciência Faperj, em Miracema/Rio de Janeiro, Brasil. O estudo de caso qualitativo tem como premissa caracterizar determinado fenômeno, dentro do seu contexto, considerando as suas múltiplas dimensões, com uma análise aprofundada, sem perder o seu caráter descritivo e unitário (MENDONÇA, 2003; NAPP, 2008; ANDRE, 2013). Os dados para realização do presente estudo foram coletados por meio de técnicas diversas. Algumas estavam voltadas para captar as percepções dos participantes (estudantes, orientadores, comunidade escolar) sobre o PJTC Faperj Miracema. Realizamos questionários, alguns entregues pessoalmente e outros por e-mail, e posteriormente à aprovação do projeto pelo Comitê de Ética realizamos entrevistas com alguns participantes.
Nossa pergunta de partida foi: como o Programa Jovens Talentos para Ciência Faperj contribuiu para o desenvolvimento dos estudantes participantes em Miracema? O objetivo foi identificar as contribuições que o PJTC Faperj em Miracema proporcionou aos estudantes que participaram dessa iniciativa, de 2010 a 2017. Para tanto os sujeitos envolvidos voluntariamente nesta pesquisa foram os 137 estudantes do ensino médio da Educação Básica do CEDL que participaram do Programa, aqui chamados de JT´S.
Os dados coletados foram analisados segundo a Técnica de Análise de Conteúdo descrita por Bardin (2011), que compreende três fases: a) pré- análise, exploração do material e tratamento dos resultados, b) inferência e c) interpretação. Na pré análise, que consiste na definição dos dados a serem analisados, o material foi categorizado e as categorias obtidas foram expressas em nuvens de palavras. A nuvem de palavras é um recurso gráfico que permite mostrar a frequência dos termos mais utilizados nos textos por meio do tamanho das palavras. As palavras mais frequentes apresentam fontes maiores e as menos frequentes fontes menores. As palavras denominadas "*stop words*", como artigos, pronomes e preposições, são ignoradas no processo (MCNAUGHT; LAM, 2010). Em seguida foi realizada uma leitura dos comentários, a fim de identificar o núcleo de sentido das palavras mais frequentes. Há determinados requisitos que devem ser considerados nessa fase como a pertinência, a objetividade, a fidelidade e produtividade, segundo Bardin (2011). Os dados foram tratados de forma reflexiva e crítica, com interpretação e inferências. Neste estudo discutiremos apenas o conteúdo de duas questões respondida por 116 estudantes, pois até o presente momento não tivemos devolutiva de 21, dos 137 questionários aplicados. Por não termos realizado pré-teste do questionário, de modo a não perder nenhum participante, verificamos que a maioria dos estudantes antecipou na primeira questão a resposta da segunda, optando assim por fazer uma análise conjunta dessas duas questões, relativas à experiência de participação no PJTC e à contribuição do Programa para a formação do discente. No entanto, duas nuvens de palavras distintas expressam a análise.

3 Resultados/Discussão

Quando questionados sobre a experiência no Programa Jovens Talentos verificamos que em 86,2% (100/116) dos depoimentos dos JT'S adjetivaram sua experiência de participação no Programa expressando sentimentos de satisfação. Esses adjetivos foram bem diversificados, gerando categorias de adjetivos como: única 14,6% (17/116), muito boa 10,3% (12/116), ótima 9,5% (11/116) entre outros que podem ser visualizados na Figura 1.



Figura 1. *Nuvem de palavras de categorias das respostas dos JT'S sobre a experiência no Programa "Jovens Talentos para a Ciência/Faperj", em Miracema, Rio de Janeiro/Brasil.*

As categorias expressas na nuvem da Figura 1 definem a experiência da maioria dos estudantes em relação ao Programa e consequentemente a Pré-Iniciação Científica. Como pode ser visualizado nesses depoimentos.

> *" Foi uma **experiência única**, influenciou muito na minha entrada na faculdade e também me ajudou de várias formas, é uma experiência para a vida toda." (JT 58 – Educação Física -FASAP)*
>
> *" A experiência foi **muito boa**, pois tive grandes ensinamentos tanto quanto aluno e como pessoa, o projeto modifica a vida de qualquer aluno que nele ingressa e foi de suma importância para mim, pois passei a pensar e me comportar de forma diferente, buscando sempre obter o conhecimento das coisas na qual sou leigo". (JT 93 – Ciências da Natureza- UFF)*
>
> *" Foi uma **ótima experiência** abriu meus horizontes, minha visão de mundo ampliou, conheci novas pessoas, novos caminhos, novas áreas... Abrimos nossa mente pra uma interpretação diferente de mundo, de trabalho, de trabalho em equipe. Foi um ótimo período pra mim, tanto pra adquirir autoconfiança, paciência". (JT 59 – Direito – Estácio/Campos)*

A forma como a maioria dos JT'S relacionou ou descreveu as suas experiências com o Programa se justifica pela realidade em que vivem e ou viviam esses estudantes. O Município de Miracema, nos meados do século XX, apresentava uma economia predominantemente agrícola. O café foi o seu principal produto, passou pela produção de arroz e agropecuária; atualmente as atividades econômicas predominantes são o comércio e a prestação de serviço.

Com o declínio da economia agrícola, na década de 60, a população rural migrou para a cidade, devido à falta de trabalho nas fazendas. Essa população foi residir nos morros e em áreas periféricas da cidade, contribuindo, assim, com o processo de urbanização desordenada, resultando em problemas sociais, econômicos e ambientais, entre eles, os relacionados à poluição do principal corpo hídrico do município, o Ribeirão Santo Antônio e à produção em larga escala dos resíduos sólidos urbanos.

Além disso, a população é predominantemente idosa, pois os jovens por falta de perspectivas futuras tendem a sair da cidade em busca de melhores condições de vida, estudo e trabalho. Não existe no município nenhuma universidade ou polo universitário público ou privado. Os jovens que almejam trilhar uma vida acadêmica vão para outros municípios vizinhos ou mesmo para a cidade do Rio de Janeiro e cidades universitárias do estado de Minas Gerais, que faz divisa com a cidade de Miracema.

Geralmente, esses jovens não voltam a residir na cidade por falta de emprego. A maioria dos estudantes que termina a Educação Básica vai trabalhar nas fazendas, comércio e ou empregos públicos e terceirizados ofertados pela prefeitura. Um dos JT'S por meio do seu depoimento deixa claro a falta de esclarecimentos que os jovens de Miracema tinham sobre a acadêmia, após finalizar a Educação Básica: *"Através do projeto eu conheci um universo de possibilidades acadêmicas, que antes eu não tinha noção de que eu poderia usufruir quando concluisse o ensino médio".* (JT – 27 – Engenharia de Produção - UniRedentor).

Ao analisarmos as informações quanto às contribuições do Programa, com respostas contidas nas duas questões verificamos que as categorias que emergiram nos depoimentos dos JT'S foram: Intelectual 56% 65/116), pessoal 50% (58/116), profissional 48% (56/116), conhecimentos 31% (36/116), vida acadêmica 27,5% (32/116), mundo acadêmico 26% (30/116), apresentações 20,5% (24/116) e definição profissional 19% (22/116).



Figura 2. *Nuvem de palavras dos depoimentos dos JT'S sobre as contribuições do Programa "Jovens Talentos para a Ciência/Faperj", em Miracema, Rio de Janeiro/Brasil.*

As categorias formação profissional, intelectual e pessoal estavam na questão formulada aos estudantes. Acreditamos que esse fato favoreceu para que esses termos fossem os que mais se destacaram na nuvem de palavras, pois os JT'S, na maioria das vezes, se reportavam ao termo para responderem à pergunta, como pode ser constatado nos depoimentos apresentados a seguir:

> *"O projeto contribuiu na minha **formação intelectual**, porque a minha curiosidade foi desperta ali. Minha orientadora nunca deu respostas para minhas perguntas, me levava à curiosidade através de outras perguntas, ampliando assim um horizonte, antes restrito". (JT 41- Engenharia Ambiental e Sanitária – UFJF)*
>
> *"Contribuiu para minha **formação pessoal**, porque aprendi a trabalhar em grupo. Para que a pesquisa caminhasse, presisa que todos do grupo tenham interesse... Todos os trabalhos que faço não são tarefas árduas como para os demais da minha turma que não tiveram a oportunidade do projeto". (JT 52 – Direito – FASAP)*
>
> *"Contribuiu no **aspecto profissional**, apresentação de trabalhos foi possível obter mais desenvolvimento para falar em público devido as apresentações". (JT 65 – Nutrição – UniRedentor)*
>
> *"Gratificante, pois foi possível durante o tempo de convivência com outros bolsistas e orientadores poder transmitir e ganhar **conhecimentos**. Ademais, a gama de temas e projetos proporcionou a saída do considerado, senso comum. A cada novo slide*

apresentado era uma questão a ser comentada, favorecendo no ganho de repertório quando tratado o determinado assunto, seja em meio acadêmico ou social, e fazendo com que tivessemos uma bagagem maior de cultura e ***conhecimento****" (JT 117 – Arquirtetura e Urbanismo – UFJF).*

" O projeto acrescentou muita coisa para minha ***vida acadêmica****. Através da minha passagem pelo projeto pude perceber que o contato com diversos meios de pesquisa me tornou uma pessoa mais preparada para buscar soluções para os problemas que encontrei ao longo do caminho" (JT 82 – Enfermagem - UFV).*

"Pela primeira vez tive contato com o ***mundo acadêmico*** *e fui apresentada a uma outra forma de se fazer ciência e construir conhecimentos. O projeto foi de suma importância para minha carreira. Creio que, se não fosse minha entrada no Jovens Talentos, dificilmente teria ingressado na faculdade. Hoje sou graduado em História, estou concluindo minha pesquisa da pós-graduação, e a cada artigo que escrevo, ainda me lembro dos conselhos que aprendi nos tempos de bolsista " (JT 3 – Professor de História-Fundação São José Itaperuna – Mestrando UFF).*

"Contribuiu. Tirou um pouco a minha timidez nas minhas ***apresentações*** *e fez com que eu aprimorasse meu senso crítico" (JT – 119 – Administração – FASAP).*

"Foi uma experiência muito importante, pois foi através do JT que eu adquiri uma visão de mundo mais abrangente, eu comecei a me interessar cada vez mais pelo meio científico. Também não posso deixar de citar que um dos principais ***motivos pela escolha do curso*** *de graduação o qual estou fazendo, que é Ciências Biológicas" (JT 64 – Cieências Biológicas – UENF).*

Os termos "vida acadêmica" e "mundo acadêmico", na maioria das vezes eram reportados com sentidos diferentes, e por isso os categorizamos separadamente. Quando os JT'S se referiam ao termo "vida acadêmica" eles estavam se referindo ao quanto o programa favoreceu a sua vida acadêmica futura, ou melhor, presente, pois a maioria desses JT'S se encontra numa instituição de nível superior, se graduando ou, os mais velhos, já numa pós-graduação. Quando eles usavam o termo "mundo acadêmico" eles estavam se referindo a instituições de pesquisas, pesquisadores, método científico, congressos, entre outros. Para esses jovens o "mundo acadêmico" se configurava como um outro mundo, algo por muitos até então inimaginável. Ao mesmo tempo que os depoimentos dos JT'S nos deixaram felizes em relação ao Programa, eles também nos levaram a questionar o papel da escola, ou do ensino de ciências nas nossas escolas públicas. Uma das tarefas da escola pública democrática é o de assegurar o desenvolvimento intelectual, levando em consideração os conhecimentos científicos, que possibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico e associar a teoria à prática cotidiana (LIBANEO, 1994). Contudo, percebemos que há essa lacuna na escola, que atualmente está sendo preenchida pela pré-iniciação científica, quando o estudante tem a oportunidade de participar, como no caso dos JT'S, na cidade de Miracema. Nessa linha de pensamento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional confere a todo cidadão direito à "formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Art. 22, Lei n0 9.394/96). Cabe a escola a responsabilidade dessa formação, por meio do processo ensino-aprendizagem, que tem como mediador o docente.

Segundo Libâneo (1994), as capacidades cognoscitivas são desenvolvidas juntamente com a assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos. Esse processo compreende a formação pessoal, intelectual, moral, afetiva e física. Para ele, como resultado do trabalho escolar os estudantes deveriam ser capazes de observar, criticar fatos e fenômenos da natureza e das relações sociais. Assim como, desenvolver habilidades como: expressão verbal e escrita, senso de responsabilidade, firmeza de caráter, dedicação aos estudos, sentimento de solidariedade e do bem

coletivo e vontade própria, dentre outras habilidades inerentes dos seres humanos. Entretanto, vários JT'S declararam que adquiriram essas competências por meio da Pré-iniciação científica.
O PJTC Faperj Miracema permitiu aos educandos experimentarem a construção do conhecimento científico de maneiras diversificadas. Durante o desenvolvimento de seus projetos os JT'S entraram em contato com a realidade, com as implicações de "fazer ciência", que não há neutralidade, que o conhecimento não é imutável, e que faz parte do contexto sócio histórico e cultural dos indivíduos.
Ademais, na nuvem de palavras percebemos que os estudantes relacionaram termos referentes a atitudes ou capacidades que adquiriram durante o período que participaram do Programa, que vão ao encontro das ideias de Libâneo sobre o papel educativo da escola. Entretanto, a maioria das nossas escolas de Educação Básica, tanto públicas como privadas, desenvolve propostas pedagógicas que não atendem as demandas da sociedade atual, assim como não favorecem uma "formação para a cidadania" como preconiza a LDB no Art. 22, Lei n0 9.394/96. As aulas são expositivas, com pouca ou nenhuma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, desvinculada da realidade do educando. Diferente da metodologia de projetos que enfatiza a formação de competências, onde processo ensino-aprendizagem se desenvolve de forma ativa e participativa no que tange ao envolvimento dos estudantes. Nessa pedagogia os estudantes são construtores e avaliadores de suas ações, com a supervisão atenta de seus docentes e/ou orientadores, como preconiza o PJTC-Faperj. Adicionalmente os estudantes aprendem a pensar, refletir e buscar soluções para os seus problemas por meio da criatividade. Diferente das metodologias tradicionais, onde os estudantes são meros acumuladores de saberes sem a sua aplicabilidade no cotidiano (OLIVEIRA, 2009).
Um outro destaque na nuvem de palavras foi sobre as apresentações. Para os JT'S as apresentações dos projetos, tanto entre eles, como nas Jornadas Científicas, os auxiliaram a trabalhar a timidez, melhorar a oratória, o vocabulário, compartilhar conhecimentos uns com os outros, despertar o senso crítico, ter outra visão sobre ciência, ganhos obtidos geralmente na graduação. Alguns (19%) declararam que a participação no Programa e consequentemente o desenvolvimento da metodologia de projetos, possibilitou a tomada de decisões e uma delas foi a definição de suas carreiras profissionais, outro item avaliado por nosso grupo. Verificamos que um grande número de estudantes está cursando graduações relacionadas com o projeto que desenvolveram, seja na área social ou literária, ambiental, entre outras. Entre as inúmeras vantagens da metodologia ativa podemos destacar também os laços de afetividade que são construídos com facilidade, pois essa metodologia favorece um envolvimento maior dos estudantes entre si e entre docente-discente. Segundo Arantes (2003) necessitamos construir um sistema educativo que supere a clássica dualidade entre razão e emoção, cognição e afetividade, que destacam como desenvolvimento intelectual os aspectos cognitivos e racionais, relegando para segundo plano os aspectos emocionais e afetivos dos indivíduos. A metodologia de projetos desenvolvida conseguiu conjugar a afetividade, o ensino e a aprendizagem, dando suporte ao trabalho de cooperação e descobertas, despertando a confiança na capacidade de aprender, tomar decisões, fazer escolhas, aprender a ouvir, refletir, defender questões e concretizar os objetivos. Na nuvem de palavras os termos amigos e equipe estão em um tamanho de fonte considerável em relações à várias competências e habilidades apontadas pelos estudantes como contribuição do Programa. Isto indica que o lado afetivo foi bem desenvolvido no decorrer do Programa. Adicionalmente, segundo nos dizia a saudosa pesquisadora Virgínia Schall, quanto mais aproveitamos a realidade local para inserir a ciência, melhor será a dinâmica do aprendizado. Todos os projetos desenvolvidos pelos JT´S foram sobre a realidade na qual eles estavam inseridos. De acordo com Dewey (1967), a aquisição isolada do saber intelectual, muita das vezes impede o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum pode oferecer. O que é aprendido fora do contexto social pode perder o seu sentido e seu valor, diferente da aprendizagem por projetos, que enfatiza a formação de competências. Isso torna a aprendizagem participativa e ativa no que tange à construção e reconstrução de conhecimentos.

4 Considerações Finais

Os Programas de pré-iniciação científica no Brasil selecionam nas escolas estudantes que se interessam pela ciência, a fim de estimular a formação de potenciais pesquisadores no campo do saber científico, tendo como meta também a difusão dos conhecimentos científicos, desmitificando a ciência e articulando pesquisa e ensino. Aplicar os critérios de senso de responsabilidade, criatividade, ousadia e autonomia era exigência na seleção dos participantes, mas nossos resultados mostraram que esses atributos são adquiridos durante o desenvolvimento da metodologia de projetos aplicada no PJTC-Faperj Miracema. A metodologia empregada permitiu que os jovens interagissem entre si e com os docentes constantemente e realizassem conexões com múltiplas visões, com diferentes abordagens que favoreceu uma visão crítica, reflexiva transformadora e formadora de opinião. Grande número de JT´S está cursando universidade, em áreas relacionadas com o projeto realizado como JT, confirmando Bazin (1983) que afirmava a IC como "um caminho da independência intelectual". Além disso, os termos responsabilidade, pontualidade, comprometimento, organização, estudar e curiosidade foram apontados pelos estudantes como atributos adquiridos. Outro aspecto percebido, diferente dos outros programas, foi a possibilidade do estudante construir seu projeto em diferentes áreas do conhecimento, não ficando limitado a um laboratório de pesquisa. Essa particularidade pode ter sido a responsável por ampliar suas "visões de mundo", possibilitar a transformação da realidade em que viviam, e ingressar no "mundo acadêmico".

Confirmamos que estudos qualitativos são de suma importância para avaliar as contribuições, assim como as lacunas existentes no desenrolar desses programas de pré-iniciação científica, pois determinados resultados, principalmente os motivacionais, não podem ser expressos apenas em números.

Agradecemos. À Faperj pelo incentivo e implementação do Programa na cidade de Miracema. À Fiocruz e à CAPES pela sustentação do projeto no curso de Doutorado em Ensino de Biociências e Saúde.

Referências

Amâncio, A. M. (2004). *Inserção e atuação de Jovens estudantes no ambiente científico: interação entre ensino e pesquisa* (Tese de Doutorado, FIOCRUZ). Retrieved from http://bvssp.icict.fiocruz.br/pdf/amancioamd.pdf

ANDRÉ, M. E. D. A. 2013) Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liberlivro.

Arantes, V. A. (2015). *Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus editorial.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70. Lisboa: Portugal.

Bariani, I. C. D. (1998). *Estilos cognitivos de universitários e iniciação científica* (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas). Retrieved from http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_6c1b73f2794996c35c3992e20e6746b0

Bazin, A. (1983). 'Le Film scientifique: beauté du hasard', in Le Cinéma français de la Libération à la Nouvelle Vogue (1945-58), textes réunis et prefacés par Jean Narboni, Paris, Cahiers du cinéma

and Editions de l'Etoile.

CECIERJ. (2019). Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro. Retrieved from http://cederj.edu.br/divulgaçao/jovens-talentos/

Conrado, D. M., & El-Hani, C.N. (2010). *Formação de cidadãos na perspectiva CTS: reflexões para o ensino de ciências*. II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. UTFPR, Ponta Grossa- PR.

Napp, A. C. T. (2008). *Análise da Produção e Mercado do setor sucroalcooleiro brasileiro sob a ótica do impacto econômico e ambiental* (Dissertação mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos). Retrieved from http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/AntonioNappEconomia.pdf

Dewey, J. (1967). *Vida e Educação*. São Paulo: Nacional. 1959a.

Faperj. (2019). Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. Retrieved from http://www.faperj.br/?id=20.3.6

Ferreira, C. A. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. *Educar em Revista*, 48, 309-328.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Editora Cortez.

Massola, G. M., Svartman, B. P., Martins, A. B. M., Galeão-Silva, L. G., & Dos Santos, A. O. (2016). Pré-Iniciação Científica em Psicologia: Contribuição para a Formação Científica no Ensino Médio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(3), 558-570.

McNaught, C., & Lam, P. (2010). Using Wordle as a supplementary research tool. *The Qualitative Report*, 15(3), p. 630-643.

Medeiros, A. C. B., & Lara-Júnior, N. A. (2018). *O Google Acadêmico como plataforma de pesquisa na pré- iniciação científica no ensino fundamental: relato de experiência*. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. Educação e Tecnologias Inovação em cenário de transição.

Meis, L. (2006). A visão da ciência por crianças e adolescentes: a imagem do alquimista; o sexo do cientista; o início do preconceito; as atividades do cientista. Rio de Janeiro-RJ.

Moreira, M. A. (2006). Aprendizagem Significativa Crítica. Instituto de Física da UFRGS, Porto Alegre, RS. Brasil.

Oliveira, M. L. (2009). *Pertinência da educação: o trabalho educativo em pesquisa*. São Paulo: Editora UNESP.

Zancam, G. T. (2000). Educação científica uma prioridade nacional. *São Paulo em Perspectiva,* 14(3).

Políticas educacionais como "texto" e "discurso": aportes para um estudo qualitativo

Mónica Rocío Barón Montaño[1]
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
monica.montano@uerj.br

Resumo. Este artigo apresenta um estudo de caso sobre a relação entre a política e a prática no âmbito escolar, pesquisa de doutorado denominada "método de projetos: apropriações e questões na contemporaneidade" e desenvolvida em uma escola da rede pública da cidade de Bogotá, Colômbia. A pesquisa, que em uma abordagem qualitativa examina as relações entre políticas educacionais, instituições e atores escolares, define a política como "texto" e como "discurso" com base nas teorizações do britânico Stephen Ball e colaboradores. Constata-se, nessa problematização, que os textos e discursos da política são compreendidos para além da suposição da transparência da linguagem, na medida em que constituem processo feito de interpretações e traduções, cujo sentido é sempre marcado pelo tempo e espaço em que ocorrem.

Palavras-chave: Educação escolar; instituição escolar; política educacional; ciclo de políticas públicas.

Educational policies such as text and discourse: contributions for a qualitative study

Abstract. This article presents a case study on the relationship between politics and practice in the school environment, doctoral research called "project method: appropriations and issues in the contemporary world " and developed in a public school in the city of Bogotá, Colombia. The research, which in a qualitative approach examines the relationships between educational policies, institutions and school actors, defines politics as "text" and as "discourse" based on the theorizations of the british Stephen Ball and collaborators. Find, in this problematization, that the texts and discourses of politics are understood beyond the assumption of the transparency of language, insofar as they constitute processes made of interpretations and translations, whose meaning is always marked by time and space in which they occur**.**

Keywords: School education; educational institution; educational policy; public policy cycle.

Políticas educativas como texto y discurso: aportes para un estudio cualitativo

Resumen. Este artículo presenta un estudio de caso sobre la relación entre política y práctica en el ámbito escolar, investigación de doctorado denominada "método de proyectos: apropiaciones y cuestiones en la contemporaneidad" y desarrollada en una escuela de la red pública de la ciudad de Bogotá, Colombia. La investigación, que en un abordaje cualitativo examina las relaciones entre políticas educativas, instituciones e actores escolares, define la política como "texto" y como "discurso" a partir de las teorizaciones del británico Stephen Ball y colaboradores. Constatase, en esa problematización, que los textos y los discursos de la política son comprendidos más allá de la suposición de transparencia del lenguaje, en la medida en que constituyen procesos hechos de interpretaciones y traducciones, cuyo sentido es siempre marcado por el tiempo y el espacio en el que ocurren.
Palabras clave: Educación escolar; institución escolar; política educativa; ciclo de políticas públicas.

[1] MONTAÑO, M.R.B. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e, nesta mesma instituição, membro do Grupo de Estudos sobre Diferença, Desigualdade e Educação Escolar da Juventude - DDEEJ, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação - ProPEd/UERJ. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Pedagógica Nacional de Colombia e graduada em Pedagogia pela Universidad Santo Tomás (Colômbia). Atualmente vinculada ao setor oficial na Colômbia na função de Coordenadora Acadêmica na Instituição Educativa Distrital Pablo Neruda, a qual faz parte da Secretaria de Educação Distrital de Bogotá e professora na *Universidad de la Sabana*.

CIAIQ
www.ciaiq.org

1 Introdução

Este artigo apresenta as análises resultado do movimento de buscar entender e problematizar, academicamente, a experiência de uma escola como lócus de atuação de uma política educacional, a metodologia do trabalho por projetos. A vivência acadêmica e profissional da pesquisadora permitiu formular uma primeira hipótese a partir desta questão central da pesquisa: a política nas escolas é um processo tão diverso e sujeito a diferentes interpretações conforme é complexamente configurado, contextualmente mediado e institucionalmente prestado. Desse modo, a pesquisa, a partir de uma abordagem qualitativa, apostou ainda que a metodologia do trabalho por projetos é atualmente proposta como política pública na educação escolar colombiana e configurada como "texto" e como "discurso", em processo complexo que registrou múltiplas traduções. Em alguns casos, representou traduções mais próximas às perspectivas críticas, em outros, liberal-escolanovistas, e, em outros ainda, neoliberais. A abordagem qualitativa da pesquisa se configurou em diálogo com a teorização do ciclo de políticas formulada por Stephen Ball e colaboradores (BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992, 2016), abordagem que não apenas delineou o desenvolvimento, tanto da pesquisa bibliográfica quanto da investigação empírica que compõem este estudo, como também a própria questão de pesquisa e sua resposta hipotética, conforme se verá a seguir.

2 O espaço escolar colombiano: contexto da pesquisa

Apesar de compreender que a discussão sobre o tema educacional abrange não apenas aspectos relativos à escolarização, procurou-se neste estudo, centrar na experiência da escola reconhecida como uma instituição que, além de estar atenta às necessidades e desafios que marcam a complexidade de nossa contemporaneidade, tem sido um ponto de referência significativo de toda a ação educativa intencional e que, ainda hoje, é uma instituição importante, central mesmo, na vida das pessoas e da sociedade.

Portanto, reconhece-se a escola enquanto instituição que faz parte de um meio social em mudanças e inserida em tempos que "[...] trazem uma escola ampliada em seu público e duração, [multiplicando] as questões quanto à sua função, conteúdo e estética. [...]. Contudo, são também tempos de construção de novas possibilidades teóricas e metodológicas [...]" (LEITE & GABRIEL, 2015, p. 8). Caracterização que também coloca a escola no limiar de muitas discussões e acusações, quase sempre polarizadas entre o que já foi e ainda não é, entre o que é e o que deve ser configurando- se um quadro de disputas, conflitos e suposição de crise, que não constitui novidade no seu percurso histórico.

A pesquisa, com base em uma abordagem qualitativa, foi realizada a partir da tarefa de repensar a escola, uma tarefa que implica em "[...] trazer à tona as formas complexas pelas quais as escolas lidam com todas as numerosas questões suscitadas [pelo tempo presente] e pelas políticas que são colocadas para as escolas, bem como as preocupações que surgem no seu próprio contexto" (BALL, MAGUIRE, & BRAUN, 2016, p. 10). Para tal fim, foram adotados como ferramentas conceituais alguns dos ciclos ou contextos (*Policy Cicle Approach*) propostos por Stephen Ball para a análise das trajetórias das políticas: o contexto da prática, o contexto de influência e o contexto de produção.

Nesse sentido, como Candau (2015), reconheceu-se a necessidade de refletir sobre demandas colocadas hoje para a escola, admitindo que é importante reconhecer que as escolas não constituem uma peça única. Elas comportam redes de grupos diversos de pessoas, de artefatos e de práticas, que tornam essa instituição cenário privilegiado de atuação de políticas.

Assim, a pesquisa optou por focalizar o contexto da prática no cotidiano de uma instituição escolar, como local singular de atuação de políticas, buscando uma aproximação à sua experiência de forma

completa e aprofundada. O Colégio Pablo Neruda, na cidade de Bogotá - Colômbia representou para esta pesquisa uma oportunidade de contato direto com uma prática da proposta da metodologia do trabalho por projetos (MTP), analisada a partir do referencial teórico do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores.

Aventurarmos nessa empreitada implicou reconhecer que as políticas educacionais nem sempre são, hermeticamente, procedentes dos governos e da estrutura estatal, mas indicam, pelo contrário, que emanam de diversos contextos. Assim, ficaríamos distanciados das análises estadocêntricas que percebem a política educacional como unicamente encaminhada pelo Estado e simplesmente implementada na escola, em que é negada a possibilidade de reelaboração por parte dos diferentes atores, limitando sua atuação a resistir ou implementar a política imposta.

Esse entendimento também nos levou a observar que a MTP não é uma questão nova para o Colégio Pablo Neruda, nem os pensamentos de seus antecessores, John Dewey e William Heard Kilpatrick, sua filosofia pragmática e suas influências como expoentes dessa metodologia de trabalho pedagógico.

Assumir a MTP como estratégia para orientar o desenvolvimento dos planos de estudo foi uma decisão dessa instituição, configurada em um cenário de mudanças, diferenças e acordos em linha com as políticas públicas da cidade de Bogotá, especificamente com as propostas no Plano de Desenvolvimento da cidade, denominado *Bogotá Humana* e formulado para o período de 2012 a 2016, bem como *Bogotá Mejor para todos*, designado para o período 2016 a 2020. Nesses documentos, entre outras opções metodológicas, apresenta-se a MTP como uma "[...] estratégia de ensino ideal para alcançar [entre outras realizações], a integralidade, interdisciplinaridade, transversalidade e diálogo de saberes dos professores na transformação da realidade e reflexão sobre a prática" (SED BOGOTÁ, 2016, p. 30).

Tal iniciativa dialoga, conjuntamente, com outras políticas setoriais onde têm-se formulado "as propostas fundamentais para a educação", com a finalidade de dar continuidade a uma série de políticas que vêm sendo desenvolvidas na cidade de Bogotá. Estas políticas visam, de acordo com a Secretaria de Educação de Bogotá (SED BOGOTÁ, 2016), "promover o desenvolvimento de currículos com base em experiências de aprendizagem significativa e formação integral" (p. 7) no âmbito de projetos como Escolas Públicas de Excelência para Bogotá.

Assim, uma apropriação da MTP como proposta enquadrada em um conjunto de reformas educacionais nos tempos atuais, caracterizados por mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais, faz com que seja necessário problematizar a ressignificação atribuída a esta proposta metodológica, reconhecer os contornos das múltiplas possibilidades de sua apropriação, bem como os seus limites e disputas em processos marcados por traduções diversas. Trata-se de mudanças que transformam não só as formas de organização da vida social, mas também irão se constituir em fatores importantes nas abordagens das políticas educacionais e das práticas pedagógicas que configuram o cenário escolar.

Uma das frentes a partir das quais poderiam ser explicadas as recentes mudanças na educação colombiana corresponde à forma como as decisões políticas têm levado ao desenvolvimento de reformas educacionais que, de acordo com a trajetória histórica do país, vertentes econômicas e acordos alcançados entre a sociedade civil e os dirigentes políticos têm marcado tendências na educação da Colômbia, em conformidade com o momento em que acontecem. Isso porque, concordando com Ball (2011, p. 33), "O desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos."

De modo que a educação, como um importante ponto de mudanças e reformas no cenário colombiano, durante as últimas décadas, é marcada, conforme literatura recentemente produzida[2], pelo caráter neoliberal da globalização que tem sido aplicado para o país, como um dos fatores determinantes do seu ordenamento.

3 O entendimento da política educacional. Distinção entre "texto" e "discurso"

A sociologia política de Stephen Ball caracteriza-se por focar sua análise na conceituação e compreensão das políticas, isto é, tentar explicar o que são e de que maneira suas trajetórias e efeitos no campo educacional podem ser pesquisados. Por conseguinte, esta pesquisa se aproximou da *policy cycle* approach ou "abordagem do ciclo de políticas", formulada pelo sociólogo e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), teoria que propõe "[...] 'transformar' a política [educacional] em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes 'interpretações' conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) de maneiras originais e criativas dentro das instituições [...]" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

Vale destacar que o diálogo com tal abordagem é relevante na conjuntura político-acadêmica colombiana, visto que, conforme Rincón (2010, p. 36), o campo de pesquisa em políticas educacionais na Colômbia ainda não se consolidou, em termos de referenciais analíticos consistentes.

De sua perspectiva, a análise das políticas educacionais possibilita "dar voz" aos atores não ouvidos e tornar visíveis as relações de poder-conhecimento em cenários específicos e locais (BALL, MAGUIRE, & BRAUN, 2016). Consequentemente, segundo a abordagem proposta pelo autor, a política pode ser entendida de forma simultânea e complementar como "texto" e "discurso", uma vez que uma está implícita na outra. Assim, suas abordagens oferecem ferramentas conceituais e teóricas, dinâmicas e flexíveis, que possibilitam uma análise qualitativa da trajetória ou ciclo das políticas educativas, em coerência com o entendimento da política "como textos e 'coisas' (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

Em virtude desse jogo de interpretação, compreender as complexas formas pelas quais a proposta da MTP está sendo ressignificada no cenário contemporâneo é um processo que implicou referir perspectivas presentes em um campo de ideias que têm permeado sua trajetória, também perpassada por uma rede complexa de múltiplas influências no marco das relações sociais e de poder que a circunscrevem como prática possível no cenário escolar.

Assim, a MTP, enquanto discurso, é configurada como um processo de embates, de delimitação de interlocutores, de estabelecimento de enunciados e de luta de sentidos na sua efetivação; e compreendê-la como texto implicou em reconhecê-la como política dialógica e favorecedora de representações, reapropriações e recontextualizações que são configuradas de maneiras complexas em razão da pluralidade de interpretações.

A leitura do corpus empírico construído pelo estudo a partir de pesquisa teórico-bibliográfica, pesquisa documental, observação participante e entrevistas individuais e coletivas, apontou marcas desses modelos que, nesta pesquisa, foram enquadrados em três grandes categorias teórico-políticas: liberal-escolanovistas, críticas e neoliberais.

Denominou-se então como liberal-escolanovista o enunciado de observação, documento ou entrevista que se remeteu mais diretamente a tais valores e proposições, distinguindo-se do

2 Poder-se-ia referir aqui trabalhos como o desenvolvido pelo Foro Latino-americano de Políticas Educativas – FLAPE, bem como da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais – FLACSO, do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO e, entre muitos outros, o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina – PREAL.

enunciado neoliberal, considerando-se que, como referido por Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 188) "O liberalismo, a partir da década de 1980, vem sendo ressignificado na forma de neoliberalismo".
Alude-se neste ponto ao neoliberalismo, tendo em vista que, nas últimas décadas, conforme já referido, o ambiente político-doutrinário na Colômbia está polarizado ao redor de suas diferentes formas. Nas políticas públicas para a educação, a característica, do neoliberalismo é propor uma visão economicista ligada à primazia do mercado como a visão mais adequada; e a única legítima à orientar as decisões no campo educacional e considerar a educação como uma mercadoria.
Finalmente, a categoria referida aqui como crítica, trata-se de expressão que, apesar de apresentar importante polissemia (CANDAU V. , 2003), provém, em grande parte, do saber acadêmico de autores como Henry Giroux, Ira Shor, Michel Apple, Paulo Freire, Antonio Gramsci, John Dewey, Michel Foucault,Pierre Bourdieu, entre outros. Estes teóricos envolveram-se em estudos relacionados a temas de poder, dominação, opressão, justiça, igualdade, identidade, conhecimento, cultura, entre outros; contribuindo para o aprofundamento nas questões educativas que enfrentamos hoje, e suscitando um forte movimento gerador de ideias e práticas, orientadas à formulação de políticas públicas, bem como à renovação das práticas pedagógicas nas escolas.

4 Desenvolvimento metodológico – abordagem qualitativa

O estudo afigurou-se como uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa, nesse contexto a metodologia que configurou-se mais adequada para a etapa de investigação empírica da pesquisa foi a do estudo de caso, que se justifica, porquanto oportunizou uma abordagem em profundidade dos processos educacionais, por meio da focalização de uma instância específica de realização de tais processos (STAKE, 2013), a figura 1 sintetiza o processo desenvolvido.



Fig. 1. *Síntese da abordagem qualitativa na pesquisa.*

Buscando dar conta dos objetivos apontados para esta pesquisa, foi necessário então recorrer a diversas ferramentas de abordagem qualitativa para a produção e análise empírica da investigação;

revisão bibliográfica; entrevistas semiestruturadas com os atores do Colégio Pablo Neruda participantes do desenvolvimento da MTP; e análise dos documentos públicos relativos à MTP, e dos registros de observação de discussões desenvolvidas em reuniões de professores e gestores relativamente a tal proposta.

Foi necessário, então, estruturar a pesquisa em três fases, levando em consideração os contextos aqui priorizados e propostos pela abordagem do ciclo de políticas públicas. Na primeira fase foi desenvolvido um estudo bibliográfico da produção de analistas e autores colombianos que permitiu desvelar: que disputas políticas se colocam, local e globalmente, em torno dos objetivos e das práticas da escola contemporânea? Nesse contexto, que disputas políticas se colocam, local e globalmente, em torno da metodologia do trabalho com projetos? Como tal metodologia foi construída no decorrer do tempo? Essas questões permitiram abordar o contexto chamado de influência na teorização de base da proposta.

O segundo contexto, que versa acerca da produção dos textos da política educacional em tela, foi norteado a partir de um estudo documental que elucidou: quanto aos sentidos relativos à escolarização na atualidade, bem como em relação à proposta da metodologia de projetos, estão registrados nos documentos oficiais? Análises que foram obtidas na segunda fase da pesquisa.

E, por fim, aludindo ao terceiro contexto, nomeado da prática, buscou-se analisar como gestores, professores e demais agentes envolvidos, interpretaram os textos da política em questão. Fase que possibilitou descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar sentidos, enfim, constituir um leque de alternativas de análise qualitativa que auxiliaram na problematização de como e por que a proposta da metodologia do trabalho com projetos pode estar sendo ressignificada no contexto educacional colombiano na contemporaneidade. Nesta etapa foi possível uma aproximação aos atores educativos do Colégio Pablo Neruda que são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos das políticas de educação em tela (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Assim, foram realizadas 3 entrevistas individuais, bem como 8 entrevistas coletivas. Com o diretor da escola e as líderes do projeto, foram realizadas 3 entrevistas individuais. Com os professores, foram realizadas 2 entrevistas coletivas, que reuniram 4 professores participantes, em um total de 8 participantes. Com os estudantes atuais e egressos, foram realizadas 6 entrevistas coletivas, que reuniram de 4 a 5 alunos, em um total de 28 participantes. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Considerando as questões éticas e legais envolvidas na realização de pesquisa com seres humanos, foi solicitado a todos os participantes preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para a problematização do material empírico construído pela pesquisa, aproximamo-nos de versão específica da análise do discurso não reduzida a disciplina metodológica, técnica ou ciência, mas como um exercício de pensamento que buscou esclarecer as singularidades do discurso enquanto produção social, considerando que, como referido por Maingueneau (2015, p. 11) “nos dias de hoje ‘analise do discurso’ praticamente pode designar qualquer coisa (toda produção de linguagem pode ser considerada ‘discurso’)”. Os discursos, na pauta da abordagem foucaultiana, que é referida também por Ball e colaboradores (2016), na teorização sobre a atuação das políticas, são compreendidos como “[...] o conjunto de condições de acordo com os quais uma prática é exercida, de acordo com os quais essa prática dá origem parcial ou totalmente a novas declarações, e de acordo com o qual ela pode ser modificada” (FOUCAULT, 2012, pp. 208 - 209). Nesses termos, a MTP pode ser considerada em termos de representações de conhecimento e poder (conjuntos de textos, eventos, práticas), que convergem com elementos internos e externos à dinâmica do Colégio Pablo Neruda. Pode-se, portanto, pensar que analisar o discurso seria possibilitar a compreensão de relações de espaço/tempo e de práticas concretas que nele estão vivas, o que entra em consonância com o que Fischer (2001, p. 198) destaca: “analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos” – no caso que nos

convoca, analisar as entrevistas, registros de observações e textos documentais da política, no que diz respeito à proposta da MTP. Na próxima seção os resultados obtidos dessa análise são apresentados e discutidos.

5 Resultados e conclusões sobre a pesquisa

Em síntese, a partir dos resultados das diversas fases, pode-se afirmar que, para a análise dos diversos contextos das políticas, as teorizações de Ball e colaboradores (2016, p.12) acerca de "como as escolas fazem políticas, especificamente sobre como as políticas tornam-se vivas e atuantes [ou não] nas escolas", propiciam uma compreensão das políticas enquanto intervenções textuais, acentuando seu caráter de incompletude e complexidade. De acordo com os autores, o que se concebe por política não é simplesmente compreendido como texto, mas também como processo discursivo, o que contribuiu para o desenvolvimento da análise da pesquisa, ao apresentar a noção de que uma política, além de processos e efeitos, é texto e também discurso. E essas duas conceituações –texto e discurso– estão mutuamente implicadas, conforme já anteriormente mencionado, e foram retomadas em complementação ao já apresentado.

Segundo as análises de autores colombianos como Jaime Jaramillo, Carlos Miñana, Martha Cecilia Herrera, Marco Raúl Mejia, Julian de Zubiria que, entre outros, nos auxiliaram a melhor significar a adaptação da MTP nas políticas públicas colombianas recentes, na Colômbia apresentasse escassa a produção acadêmica que dá conta de trabalhos de sistematização dessa proposta metodológica, fazendo ainda mais difícil problematizar sua atuação. No entanto, entre os apontamentos, destaca-se a referência que fazem os autores a uma tendência comum nas políticas adotadas pelos governos das últimas décadas e que passariam a se sujeitar às prescrições do economicismo, levando a assistir um processo contínuo e de mudanças visíveis, que vem afetando a sociedade colombiana. Assim, planos de governo, e políticas públicas teriam buscado mais uma resposta às exigências de agências internacionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial no contexto do modelo econômico globalizado e neoliberal, do que uma resposta adequada às urgências da sociedade colombiana. No entanto, ainda num cenário fortemente capitalista a MTP é associada, nos planos de desenvolvimento do governo atual, a uma prática educacional democrática, incompatível com o que se tinha denominado ensino tradicional ou educação instrucionista-transmissiva; além disso, seria proposta para satisfazer as demandas de setores progressistas da sociedade colombiana. De tal modo, a indicação de prática pedagógica que decorre da orientação da MTP é a de que à escola caberá assegurar condições ao aluno para realizar, autonomamente, seu aprendizado e não ser ensinado ou colocado no polo receptivo de uma transmissão de conhecimentos, tida em geral como contrária à aprendizagem. Observa-se assim a intenção de conceituar a MTP articulada às discussões entre a educação e os processos de globalização, referindo os efeitos em termos de transformação da educação.

Ao passo que a análise dos textos políticos e legislativos deram forma à abordagem do contexto de produção e o contexto de influência envolveu o estudo da convergência de propostas e/o modelos internacionais, nacionais e locais e sua articulação na construção dos textos que configuram a MTP, bem como teorizações de analistas colombianos, o contexto da prática representado no estudo de caso tornou-se palco da análise de como a política pode ser interpretada e adaptada para sua concretização.

Foi possível então observar que há, sim, uma inter-relação de cada contexto que alude ao carácter abrangente e contínuo do ciclo de políticas, conforme proposto por Ball e colaboradores, configurando-os como contextos inter-relacionados, que não têm uma ordenação temporal sequencial, e dessa forma, não configuram etapas lineares.

No processo de construir problematizações relativamente às questões propostas pela pesquisa (políticas educativas como texto e discurso), a partir da leitura de teorizações do filósofo Michel Foucault apropriadas por Ball e coautores, acerca de questões de poder e discurso, nomeamos como análise de discurso a abordagem sistemática do material empírico: embora não constituam propriamente uma metodologia, as proposições de Foucault e o diálogo que com elas estabelecem Ball e parceiros apontam princípios que foram basilares em tais análises e justificam essa denominação. Foram eles, o reconhecimento que o discurso não apenas descreve como também pode constituir realidades, bem como a importância da atenção às questões de poder que atravessam os eixos de problematização definidos pela pesquisa.

Assim, um primeiro argumento defendido vem de uma visão da escola como cenário que propende, a partir da proposta da MTP, para a formação da pessoa autônoma e responsável pela própria aprendizagem, que disputa com outra concepção de instituição escolar, entendendo-a como instrumento de conscientização do aluno como cidadão, em cujo cenário o estudante não é formado exclusivamente para alcançar o sucesso pessoal, mas para realizar e liderar, em sua comunidade, as transformações de que a sociedade precisa.

No que versa à ação transformadora atribuída à escola a partir da MTP, prevaleceu, no âmbito empírico pesquisado, a crítica que propõe a necessidade de pensar de forma diferente os modos em que têm se configurado o processo escolar e, particularmente, as formas de construção do conhecimento, a partir da MTP, de modo a torná-lo uma força social, aspecto que, segundo diversos entrevistados pela pesquisa, tem sido desconsiderado pela escola, que se vê pressionada a atender demandas atribuídas por uma visão marcadamente capitalista e neoliberal da escola e da sociedade em geral. Também chamou a atenção que a escola, como referido nos depoimentos dos participantes, é reconhecida como importante espaço de socialização que, a partir de experiências como a MTP, privilegiaria o exercício da reflexão, da análise crítica, bem como do debate/diálogo plural entre diferentes. Isto favorece que as diferenças sejam respeitadas e onde é possível se deparar com inúmeras oportunidades e vivências. É nessa direção que se faz manifesto o papel que ainda é reconhecido para a escola no processo de socialização, um processo que entendemos que precisa ser fortalecido a partir de caminhos alternativos em uma perspectiva que propenda pela reinvenção da escola (CANDAU, 2015).

Em relação aos processos mais amplos que afetam a apropriação da MTP no espaço-tempo investigado, um outro ponto a ser destacado faz referência à descontinuidade das políticas públicas educacionais, aspecto que neste marco, corresponde à fragmentação de ações públicas, que incide sobre a educação escolar, afetando, neste caso, a efetivação da MTP. Poder-se-ia pensar que a marcada descontinuidade na formulação da política educacional na Colômbia pode resultar das perspectivas ideológicas diferenciadas, dos diferentes propósitos políticos, mas entendemos que também pode ter relação com uma influência, muito forte, do modelo como a educação é gerenciada, favorecendo a centralização das decisões e das relações de poder. Do mesmo modo, a falta de recursos materiais, que é apresentada como problema externo, dificulta também a viabilização da MTP, e entendemos que, na atualidade, faz parte das opções políticas impostas ao país por forças políticas conservadoras.

Quanto às várias formas como a MTP é ressignificada, na instituição em foco, dois grandes eixos foram identificados: práticas pedagógicas e conhecimento escolar. No tocante às práticas pedagógicas, um aspecto que parece ser influenciado a integração da MTP faz referência às afetações das hierarquias escolares tradicionais, com importantes ênfases nos modos como essa afetação é vivenciada pelos atores envolvidos, seja professor ou aluno. Deve-se notar também que, segundo registros de observação, ainda existem, por parte de professores do Colégio, resistências mais tradicionais pela dificuldade que alegam encontrar para conseguir se relacionar com o estudante e com o conhecimento dessa maneira.

Da mesma forma, falas das entrevistas foram apontando para os ganhos pedagógicos que se têm com a MTP, denotando que, com o tempo e a experiência, a estratégia também está se transformando no cenário do Colégio. Isto é o que se espera, no quadro teórico adaptado por esta pesquisa. Nele, se entende que as políticas são ressignificadas no contexto da prática.

No eixo de focalizações referido como conhecimento escolar, objetivamos problematizar como os elementos inovação e superação da perspectiva tradicional são anunciados, fazendo-se notória uma posição favorável em relação ao conhecimento que é fortalecido através da integração de interesses, necessidades e realidades dos estudantes. Registra-se frequente referência a um conhecimento escolar "descontextualizado", ao mesmo tempo em se enfatiza a inovação frente ao ensino tradicional.

Ainda quanto aos ganhos pedagógicos que a MTP propicia na relação com o conhecimento escolar, importa destacar o valor que foi atribuído à integração de práticas de pesquisa. Reconhecer nesse processo a voz do jovem é um ganho emocional e político que a MTP pareceu estar oportunizando, especialmente, se consideramos que a educação pública de Bogotá é enquadrada em uma ampla gama de diversidade e desigualdade social. Concluímos que, através do fortalecimento de aspectos como a formação em pesquisa, bem como a integração de conteúdo definido em negociação com os estudantes, na dinâmica do conhecimento escolar, a MTP pode-se afigurar como uma estratégia que oportuniza outras condições para favorecer a inserção profissional dos alunos em um contexto marcadamente neoliberal, ao mesmo tempo em que pode formar para a crítica social autônoma e criativa.

Por fim, uma conclusão que vale a pena destacar da MTP é a inegável possibilidade política e pedagógica dessa proposta, aspecto que consideramos ter sido amplamente evidenciado. No nosso ponto de vista, que se aproxima mais de perspectivas críticas, a MTP tem grande potencial por poder fortalecer processos educacionais que se inscrevem no cotidiano escolar, articulando o conhecimento escolar com outros processos sociais, e favorecendo a formação de alunos mais autônomos, solidários, capazes de construir histórias e apostar em um mundo e uma sociedade diferentes. Alunos cujas vozes são escutadas a partir de processos que se esforçam por serem participativos, personalizados e multidimensionais, e por tentar fazer da escola um contexto mais dinâmico de interação, de relações pedagógicas e de construção do conhecimento, conforme foi amplamente referido por estudantes e professores.

6 Considerações finais

Este artigo resulta de uma análise crítica que foi realizada a partir das discussões, resultados e conclusões obtidas da pesquisa relatada nele. Nesta análise, desatacar os aportes da abordagem do ciclo de políticas públicas proposto por Stephen Ball e colaboradores que fundamentou teoricamente uma pesquisa de abordagem qualitativa, permitiu reconhecer que, na perspectiva das abordagens qualitativas, o conhecimento é concebido como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade que configuram, transformando-a e sendo por ela também transformados. De modo que, o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas na sua relação com a política em questão, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações constituem eixos centrais de análises que foram abordadas nesta pesquisa.

Dessa forma, a política recebida na escola (nas suas representações multifacetadas) não chegaria transparente e unívoca em seus sentidos possíveis, mas, ao contrário, teria uma história representada e interpretada. Além disso, seria uma política que não entra num vácuo social ou institucional, se admitirmos com Ball que, tanto o texto da política como seus leitores, bem como o lugar onde é colocado em atuação, todos atribuem-lhe significados em função de suas histórias, experiências e lugares sociais. Tal compreensão nesta pesquisa, implicou enfrentarmos o desafio de identificar as várias possibilidades de significação da MTP, a partir dos sentidos registrados nos textos e documentos normativos que fundamentam a proposta, entendidos como

"produto de múltiplas influências [que] envolvem intenções e negociações dentro do Estado e dentro do processo de formação da política" (BALL, 1994, p.13), bem como dos sentidos atribuídos pelos atores participantes. O diálogo com essa noção permite considerar uma perspectiva qualitativa que reconhece a multiplicidade de interpretações que, no cenário do Colégio Pablo Neruda, são produzidas a partir das diferentes leituras que os atores fazem com base em suas vivências e que emergem na abordagem do processo de efetivação da política.

Do mesmo modo, a pesquisa apresentada evidenciou que estudos de caso, no contexto da abordagem qualitativa, podem ser usados em pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas, possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária e sua interação com a política pública analisada. Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, como foi corroborado pela pesquisa em tela, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com as situações e eventos pesquisados possibilitou captar significados, descrever ações e comportamentos, compreender e interpretar linguagens, analisar interações, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias particulares em que se manifestam. Assim, abordagens como os estudos qualitativos permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem em um dado período de tempo e em um contexto particular.

Referências

Ball, S. (2011). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico - social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Em S. J. BALL, & J. MAINARDES, *Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011* (pp. 21 - 53). São Paulo: Cortez.

Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas, atação em escolas secundárias.* Ponta Grosa - Paraná: UEPG.

Candau, V. (2003). Pedagogias Críticas: ontem e hoje. *Revista Novamerica*, 58-61.

Candau, V. (2015). *Rumo uma Nova Didática.* Petrópolis: Voze.

Fischer, R. (Novembre de 2001). Foucault e a análise do discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa*(114), 197-223.

Foucault. (2012). *Arqueologia do saber.* (Octava ed.). (L. Baeta, Trad.) Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Leite, M., & Gabriel, C. (. (2015). *Linguagem, discurso, pesquisa e educação.* Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ.

Maingueneau, D. (2015). *Discurso e Análise do Discurso.* São Paulo: Parábola.

Rincón, Ó. (2010). Análisis de la política educativa actual en Colombia desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu. *Magistro. Revista de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, 4*(8). doi:10.15332/s2011-8643.2010.0008.02

Saraiva, K., & Veiga-Neto, A. (2009). Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea . *Educação & Realidade* , 187-201.

SED BOGOTÁ. (2016). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones generales.* Bogotá: Secretaria de Educación.

Stake, R. (2013). *A arte de investigação com estudos de caso.* Lisboa: Gulbenkian.

Evidências de precarização em contratos de professor substituto

André Vasconcelos da Silva[1] e Lorena de Macedo de Oliveira Silva[1]

[1] Mestrado de Gestão Organizacional Universidade Federal de Goiás, Brasil. andre.silva.ufg@gmail.com; lorenademacedo@gmail.com

Resumo. A pesquisa objetiva identificar evidências de precarização em contratos de professor substituto no ensino superior público. Para isso, compreende-se que esse profissional é membro de uma nova classe proletária, fruto de um regime capitalista financeiro que perpetua a prática de extração de mais-valor em todas as atividades realizadas pelo ser-humano, incluindo o capital intelectual. O método utilizado refere-se a um estudo exploratório por meio do qual realizou-se uma análise dos Relatórios de Carga Horária do ano de 2016, apresentados por docentes efetivos e substitutos atuantes na Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás. Escolheu-se o ano de 2016 por conveniência. Dentre outras evidências, constatou-se que a carga horária total exercida pelos professores substitutos foi consideravelmente maior do que a dos professores efetivos, na proporção de 1 substituto para 5 efetivos. Indica-se também a realização de atividades que extrapolam as atribuições legais do professor substituto, quais sejam, ministrar aulas.

Palavras-chave: Professor temporário; Relações de trabalho e emprego; Práticas precarizantes.

Evidence of precariousness in substitute teacher contracts

Abstract. The research aims to identify evidence of precariousness in substitute teacher contracts in public higher education. For this, it is understood that this professional is a member of a new proletarian class, the result of a financial capitalist regime that perpetuates the practice of extracting more value in all activities performed by the human being, including intellectual capital. The method used refers to a exploratory study, by means of which an analysis of the Workload Reports of the year 2016, presented by effective teachers and substitutes acting in the Catalan Regional of the Federal University of Goiás, was performed. the year 2016 for convenience. Among other evidences, it was found that the total workload of substitute teachers was considerably higher than that of effective teachers, in the ratio of 1 substitute to 5 teachers. It also indicates the accomplishment of activities that extrapolate the legal attributions of the substitute teacher, that is, to teach classes.

Keywords: Temporary teacher. Labor and employment relations. Precarizing practices.

1 Introdução

A classe trabalhadora contemporânea, identificada por Antunes (2018) como um novo tipo de proletariado, deve ser compreendida essencialmente como uma classe plurifacetada, composta por todas as manifestações de venda de força de trabalho, nas áreas da agricultura, indústria e serviços.
O novo proletariado de que trata o autor, é o resultado de profundas transformações manifestadas pelo sistema capitalista de produção, que se reinventa e renova sua capacidade de expropriação do trabalho humano para obtenção de mais-valor[1].
Neste cenário, evidencia-se o advento do maquinário informacional-digital, ou seja, máquinas e tecnologia, especialmente as TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação), a serviço do aprimoramento da produção em suas diversas etapas, e como consequência, desemprego, subemprego e a exploração do proletariado.

[1] Antunes (2018) esclarece que a extração de mais-valor implica na forma de exploração da força de trabalho humana pelo sistema capitalista de produção, que objetiva extrair o excedente de trabalho para gerar lucro.

Torna-se necessário à manutenção de um regime capitalista financeiro, o desenvolvimento de um mercado de trabalho composto por relações empregatícias caracterizadas pela flexibilidade, precarização, insegurança e perda de direitos por parte dos trabalhadores (as), tanto nas economias centrais quanto periféricas (ANTUNES, 2018). O trabalhador deve atender à demanda da maximização do lucro, redução de custos e ampliação de práticas que flexibilizam os contratos de trabalho, extinguindo-os em alguns casos.

Antunes (2018) indica também a terceirização como um mecanismo de extração de mais-valor, não só na esfera privada, mas "(...) no interior do serviço público, por meio do enorme processo que introduziu práticas privadas (...) no interior de atividades cuja finalidade original era produzir valores socialmente úteis, como saúde, educação, previdência, etc." (ANTUNES, 2018, p. 58).

E como prática de flexibilização do vínculo empregatício em atividades socialmente úteis, que passam a agregar o mercado de venda de serviços e a exploração do capital humano intelectual[2], cita-se a contratação de professores temporários por Instituições de Ensino Superior Públicas, prática respaldada pela atual Constituição Federal brasileira, e que tem sido cada vez mais adotada.

Neste contexto, o artigo busca identificar aspectos da relação de trabalho e emprego dos professores em regime de contratação temporária, atuantes na Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás (RC/UFG) no ano de 2016, que corroborem a hipótese de que a contratação e atuação destes profissionais constitui uma prática precarizante que os insere na esfera do novo proletariado de que trata Antunes (2018).

A escolha do ano de 2016 foi feita por conveniência. Realizou-se um sorteio entre o período de 2008 a 2017, e o ano de 2016 foi contemplado para o estudo exploratório, que analisou os Relatórios Consolidados de Carga Horária – Ano Base 2016, identificando a carga horária destinada a cada uma das atividades passíveis de execução pelo docente ao longo do ano, o que gerou comparações entre as atividades desempenhadas pelos docentes efetivos e temporários.

Com base na revisão integrativa que resultou no artigo intitulado *Relações de trabalho e emprego do docente temporário no ensino superior: uma análise do estado da arte*, verificou-se que não há estudos semelhantes a esta pesquisa, que tenham sido promovidos no cenário da produção *strictu sensu* no Estado de Goiás, justificando assim a relevância das análises realizadas.

2 Método

2.1 Descrição do campo de pesquisa

Para viabilizar um estudo comparativo, foram analisados os Relatórios Consolidados de Carga Horária – Ano Base 2016, das 9 Unidades Acadêmicas Especiais (UAEs) que compõem a Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás, levando-se em conta os dados dos professores efetivos e temporários.

A escolha do ano de 2016 se deu por conveniência, uma vez que no momento da coleta dos documentos (primeiro semestre de 2017), os relatórios mais recentes de carga horária docente aprovados correspondiam à 2016.

[2] O capital humano intelectual consiste na potencial realização de atividades não manuais, geralmente relacionadas à esfera de serviços e que atualmente se encontram em franca exploração pelo Capitalismo (ANTUNES, 2018).

2.1.1 Das fontes documentais

Ao longo do ano letivo, o professor que ministra aula na Universidade Federal de Goiás deve preencher um relatório online, disponível no Sistema Acadêmico de Atividades Docentes (SICAD), para fins comprovação das atividades desempenhadas ao longo do período.
Após a apresentação e aprovação dos Relatórios de Carga Horária de todos os professores, o SICAD gera um Relatório Consolidado para cada Unidade Acadêmica, contendo o total de carga horária lançada em cada uma das 12 modalidades de atividades previstas. Neste contexto, todos os Relatórios Consolidados de Carga Horária – Ano Base 2016, das UAEs da RC/UFG foram analisados.

2.1.1.1 Procedimento de coleta de dados das fontes documentais

Neste tópico, detalhar-se-á o caminho percorrido pela pesquisadora para coletar os Relatórios Consolidados de Carga Horária – Ano Base 2016, referentes aos docentes efetivos e temporários em exercício no ano de 2016 na RC/UFG.
Em um primeiro momento, a pesquisadora encaminhou um memorando ao Diretor da RC/UFG em exercício à época da coleta, informando-o da realização da pesquisa em questão, e solicitando que os relatórios fossem disponibilizados para análise, uma vez que tais documentos se encontram disponíveis no Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas da UFG (SIGAA/UFG), e somente pessoal autorizado possui acesso direto, por meio de senha e login individual[3].
Posteriormente, enviou-se um memorando ao Departamento de Pessoal da RC/UFG, solicitando que fosse informada a quantidade de professores substitutos e efetivos lotados em cada uma das 9 UAEs durante o ano de 2016, bem como os nomes completos dos docentes para que a pesquisadora pudesse fazer a identificação dos mesmos junto aos Relatórios de Carga Horária. Todas as solicitações supramencionadas foram atendidas.

2.3 Procedimento de análise das fontes documentais

Como o professor temporário que atuou na RC/UFG durante o ano de 2016 se envolveu com as atividades administrativas, de ensino, pesquisa e extensão? Quantitativamente, como se deu este envolvimento se comparado ao trabalho do professor efetivo? E ainda, as relações de trabalho e emprego destes professores temporários podem ser caracterizadas como flexíveis e precárias?
Para responder a tais questionamentos, o conteúdo das fontes documentais coletadas foi analisado sob os aspectos das 12 categorias de atividades que podem ser desempenhadas, levando-se em consideração a quantidade de carga horária total em cada categoria, e a quantidade de docentes efetivos e temporários em exercício no ano de 2016 em cada UAE.
O procedimento de análise dos documentos teve início com uma primeira leitura minuciosa. Os documentos foram organizados em ordem crescente, com base no total de docentes lotados em cada Unidade. Em seguida foram identificados quem eram os professores efetivos e quem eram os temporários, por meio dos nomes fornecidos pelo DP/RC/UFG.
Cada Relatório Acadêmico foi analisado de forma individual para fins de contagem da carga horária total, que é o resultado da soma de cada carga horária lançada individualmente por cada docente nas 12 categorias de atividades, quais sejam: Carga Horária Executada; Carga Horária Contratada; Carga Horária do Afastamento; Carga Horária Teórica de Ensino; Carga Horária Prática do Ensino; Carga Horária Acessória; Carga Horária em Orientação; Carga Horária em Projetos; Carga Horária em

[3] A direção da RC/UFG disponibilizou uma via dos documentos para análise, uma vez que a pesquisadora não possui acesso ao sistema de dados específico.

Atividades de Extensão; Carga Horária em Qualificação; Carga Horária em Atividade Administrativa; Carga Horária Acadêmica Especial.
Após a referida contagem, elaborou-se um quadro para especificar, por categoria, Carga Horária total em 2016 dos professores substitutos por UAE. Isso também com os docentes efetivos, para fins comparação.

2.4 Aspectos éticos do estudo

Ainda que se tratem de documentos de caráter público, o acesso direto aos mesmos é atribuído somente a determinados servidores da UFG cujo cargo e/ou função assim o exige. Desta forma, a pesquisadora solicitou a disponibilização dos mesmos pela Direção da RC/UFG, respeitando todos os aspectos éticos e preservando o sigilo da identidade dos professores.

3 Resultados e discussão

Inúmeras são as práticas organizacionais que evidenciam a precarização das relações de trabalho e emprego dos professores temporários, conforme citado por Kaminski e Moura (2014).
Nesta sessão serão apontadas situações de carga horária, caracterizando sobrecarga de trabalho e restrição de atividades, bem como a expropriação técnica sofrida por estes profissionais ao serem excluídos do processo decisório da organização, ainda que lhe seja exigido o cumprimento de obrigações advindas da esfera do docente efetivo, o qual participa integralmente da tomada de decisão.

3.1 Atividades do professor substituto na Regional Catalão

De acordo com as informações prestadas pelo Departamento de Pessoal (DP) da RC\UFG, havia 53 professores substitutos e 261 professores efetivos lotados na Regional durante o ano de 2016.

Quadro 1 – total de professores substitutos e efetivos por Unidade Acadêmica Especial (UAE)

Unidade Acadêmica Especial		**Quantitativo de Professores Substitutos**		**Quantitativo de Professores Efetivos**	
Biotecnologia (IBIOTEC)		20		69	
Educação (FAE)		3		36	
Engenharia (FENG)		6		35	
Física e Química (UAEFQ)		3		27	
Geografia (IGEO)		1		14	
Gestão e Negócios (CGEN)		2		12	
História e Ciências Sociais (INHCS)		3		22	
Letras e Linguística (UAELL)		7		16	
Matemática e Tecnologia (IMTec)		8		30	
TOTAL	9	TOTAL	53	TOTAL	261

Fonte: Dados da pesquisa

CIAIQ
www.ciaiq.org

A IBIOTEC, que oferece os cursos de graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura), Ciência da Computação, Educação Física, Enfermagem e Psicologia apresentou o maior quantitativo de contratações atípicas, aproximadamente 38% do total. Verifica-se, ao extremo, que a IGEO, ofertante do curso de graduação em Geografia (Bacharelado e Licenciatura), contratou apenas um professor temporário no ano de 2016[4].

Contudo, não é prudente concluir que a distribuição de professores substitutos dentre as 9 (nove) UAEs que compõem a RC/UFG é realizada com base na quantidade de cursos de graduação que se encontra a cargo de cada Unidade, uma vez que este fato, isoladamente, não constitui critério para contração temporária.

A título de exemplo, destaca-se a IMTec, que apesar de ofertar diretamente três cursos de graduação, Licenciatura em Matemática (presencial e à distância) e Bacharelado em Matemática Industrial, manteve, durante o ano de 2016, 8 professores substitutos, ou seja, 15% do total da RC/UFG. Faz-se necessário esclarecer, que a demanda de aula atendida por esta Unidade não se origina somente dos três cursos supramencionados, mas em grande parte, de 11 outros cursos de graduação em funcionamento na Regional, e que oferecem disciplinas ministradas por professores lotados na IMTec.

Neste contexto, ressalta-se o disposto no parágrafo único do art. 10 da Resolução n.373/94/CCEP, o qual determina que no edital de seleção para professor substituto deva constar a indicação da (s) disciplina (s) que será ministrada pelo candidato contratado. Entretanto, verifica-se o descumprimento desta determinação, uma vez que não há nem nos editais de seleção e nem no contrato de prestação de serviço a menção prévia e específica da (s) disciplina (s).

Para corroborar esta afirmação, foram analisados todos os editais de seleção para professor substituto publicados no ano de 2016 com vagas direcionadas à RC/UFG, totalizando 7 editais e 23 vagas (fonte: site da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional de Recursos Humanos da Universidade Federal de Goiás – aba concursos e editais).

Baseando-se em uma constatação empírica oriunda do vínculo laboral da pesquisadora com a organização estudada, verifica-se que a distribuição de disciplinas é feita antes do início de cada semestre letivo, podendo ocorrer adequações durante o exercício do semestre.

A seguir, apresenta-se um detalhamento da carga horária de trabalho exercida pelos professores substitutos e efetivos, considerando as espécies de atividade definidas no Relatório Consolidado de Carga Horária – Ano Base 2016 das UAEs analisadas, e a listagem de professores fornecida pelo DP\RC\UFG.

Quadro 2 – Carga Horária total em 2016 de professores substitutos por UAE

UAE	EXEC	CHC	AFA	TEO	PRA	ACE	ORI	PRO	EXT	QUA	ADM	ESP
IBIOTEC	16.393	24.907	0	2159	3225	4938	700	3292	529	1249	152	149
FAE	4.576	4670	0	1258	50	2526	0	200	103	136	84	219
FENG	5417	6971	0	1144	344	3041	352	100	106	240	16	74
UAEFQ	896	3960	0	544	352	0	0	0	0	0	0	0
IGEO	128	1083	0	80	48	0	0	0	0	0	0	0
CGEN	3571	3520	0	768	60	1531	320	40	280	62	0	510

[4] Todas as informações relativas à oferta de cursos de graduação citadas nesta sessão foram coletadas no sítio institucional da RC/UFG.

CIAIQ
www.ciaiq.org

INHCS	1686	2232	0	532	12	958	64	0	0	120	0	0
UAELL	5993	8087	0	2144	304	2499	40	120	139	625	36	86
IMTec	7944	9069	0	2666	148	5088	0	40	0	0	0	0

FONTE: Dados da pesquisa

Quadro 3 – Carga Horária total em 2016 de professores efetivos por UAE

UAE	EXEC	CHC	AFA	TEO	PRA	ACE	ORI	PRO	EXT	QUA	ADM	ESP
IBIOTEC	118.253	121.440	882	12.513	10.725	13.939	17.585	21.249	2.177	14.282	20.032	4.869
FAE	59.204	59.772	3.000	9.315	1.790	9.647	5.064	10.259	2.225	6.919	1.908	4.077
FENG	52.206	50.532	240	5.786	2.871	10.174	5.674	7.381	816	9.422	7.226	2.616
UAEFQ	48.861	47.520	1.945	4.462	3.735	10.291	8.718	6.474	1.302	2.329	8.077	1.627
IGEO	23.708	22.880	0	2.084	1.336	5.295	3.638	3.670	338	912	4.253	2.102
CGEN	19.797	19.647	0	3.319	513	3.411	2.408	2.369	279	3.061	3.014	1.423
INHCS	39.599	38.720	0	5.239	1.604	7.901	5.941	6.329	1.071	2.112	6.649	2.513
UAELL	25.838	28.160	1.280	2.930	564	3.386	4.242	4.269	489	940	5.928	1.806
IMTec	51.779	51.615	0	7.180	1.844	12.321	3.288	4.732	1.300	8.376	11.265	2.473

FONTE: Dados da pesquisa

EXEC – Carga Horária Executada
CHC – Carga Horária Contratada
AFA – Carga Horária do Afastamento
TEO – Carga Horária Teórica de Ensino
PRA – Carga Horária Prática do Ensino
ACE – Carga Horária Acessória
ORI – Carga Horária em Orientação
PRO – Carga Horária em Projetos
EXT – Carga Horária em Atividades de Extensão
QUA – Carga Horária em Qualificação
ADM – Carga Horária em Atividade Administrativa
ESP – Carga Horária Acadêmica Especial

De acordo com a redação do art. 52, caput, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as Universidades são instituições pluridisciplinares que devem promover atividades de ensino, pesquisa e extensão. São os chamados três pilares que alicerçam a docência superior no País, além das responsabilidades administrativas assumidas pelos professores no exercício de cargos e/ou funções na gestão das Universidades.

E para verificar o grau de envolvimento quantitativo dos professores substitutos que trabalharam na RC/UFG em 2016 com cada uma destas atividades, foram realizadas análises estatísticas comparativas e de distribuição de frequência, dos dados quantitativos coletados, e também da legislação pertinente a este tipo de contratação.

Para o cálculo da Carga Horária Total de Ensino (CHTE), realizou a soma dos valores de carga horária teórica, prática e acessória, considerando os dados dos Quadros 2 e 3: **CHTE = TEO + PRA + ACE.**

O resultado demonstra que a CHTE dos 53 professores substitutos equivale a 36.419, ou seja, 78% da carga horária total executada em 2016 (EXEC), e a média semanal de trabalho no ensino é de

aproximadamente 13 horas. Para o professor efetivo, constatou-se que: a CHTE é de 154.175, ou seja, 35% da carga horária total executada em 2016 (EXEC).
Julgou-se relevante realizar uma análise pontual da média de CHTE semanal, nas três UAEs cuja incidência de professores substitutos em 2016 é maior: IBIOTEC, IMTec e UAELL.

Quadro 4 – CHTE na semana

UAE	**Total de professores substitutos**	**Média da CHTE na semana**	**Total de professores efetivos**	**Média da CHTE na semana**
IBIOTEC	20	16	69	10
IMTec	8	19	30	13
UAELL	7	13	16	8

Fonte: Dados da pesquisa

Constata-se que nas três UAEs, a CHTE atribuída aos professores substitutos por semana é consideravelmente maior que a CHTE atribuída aos docentes efetivos, ressaltando que tanto os professores substitutos quantos os efetivos podem ser contratados em regime de 20 ou 40 horas semanais, mas os docentes efetivos são comumente contratados para o regime de Dedicação Exclusiva (DE).
Daí, depreende-se a primeira consideração relativa a uma prática precarizante do proletariado no cenário do neoliberalismo, conforme argumenta Antunes (2018): a atribuição da CH de ensino, que é uma atividade das duas categorias de professores, é distribuída de forma desigual, em uma proporção de 5 efetivos por 1 substituto.
Se pelo inciso IX, art. 37 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), regulamentado pela Lei nº. 8.745/93, o professor substituto deve ser contratado em casos de excepcional interesse público, sendo diretamente vinculado à lacuna provisória de um docente efetivo, suas atribuições de ensino deveriam corresponder ao que era efetivamente exercido pelo docente que está sendo substituído. Entretanto, percebe-se que ocorre aproximadamente uma atribuição do dobro de CH.
Trata-se, como bem elucida Antunes (2018), da exploração de uma atividade produtiva imaterial, que durante o incerto período de sua vigência, uma vez que o professor temporário pode ser desligado do quadro de professores a qualquer momento de acordo com o interesse da Administração Pública, é sugada ao excesso.
A respeito do envolvimento com pesquisa, extensão e práticas administrativas, não há previsão do exercício de tais atividades no contrato de trabalho temporário. Alia-se a este argumento o que determina o princípio da legalidade no âmbito da Administração Pública, ou seja, só é permitido fazer o que a lei autoriza, ou seja, o que está expresso nos editais de seleção é apenas a execução de atividades de ensino.
Contudo, a CHTE dos professores substitutos corresponde a 78% da CH total, ou seja, é necessário identificar em quais atividades foram distribuídos os 22% restantes. Ademais, realizou-se análises comparativas de distribuição de frequência para verificar se há diferenças estatísticas significativas entre os dados totais observados nas categorias de CH executadas pelas duas classes de professores, com base na CH contratada e CH efetivamente cumprida.

Quadro 5 – Diferença entre a CH total contratada e a executada em 2016 pelos professores por UAE

UAE	TPS	EXEC	CHC	RESÍDUO	TPE	EXEC	CHC	RESÍDUO
IBIOTEC	20	16.393	24.907	- 8.514	69	118.253	121.440	- 3.187
FAE	3	4.576	4.670	- 914	36	59.204	59.772	- 568
FENG	6	5.417	6.971	- 1.554	35	52.206	50.532	1.674
UAEFQ	3	896	3.960	- 3.064	27	48.861	47.520	1.341
IGEO	1	128	1.083	- 955	14	23.708	22.880	828
CGEN	2	3.571	3.520	51	12	19.797	19.647	150
INHCS	3	1.686	2.232	- 546	22	39.599	38.720	879
UAELL	7	5.993	8.087	- 2.094	16	25.838	28.160	- 2.322
IMTec	8	7.944	9.069	-1.125	30	51.779	51.615	164
TOTAL		46.604				491.451		

FONTE: Dados da pesquisa

TPS – Total de Professores Substitutos
TPE – Total de Professores Efetivos

Os valores do Quadro 5 evidenciam que em 100% das Unidades, a CH executada é divergente da CH contratada, nas duas classes de professores, ou seja, a frequência com que estes valores divergem é de 100%.

Em relação aos professores substitutos, verificou-se uma frequência de aproximadamente 89% de carga horária residual negativa, ou seja, em oito das nove UAEs, a CH executada é menor que a CH para a qual os professores foram contratados.

Já para os professores efetivos, a frequência é de aproximadamente 34% de carga horária residual negativa, ou seja, em somente três das nove UAEs, a CH executada é menor que a CH contratada. Entretanto, ressalta-se que para cada 1 professor substituto haviam 5 professores efetivos.

Com base nos editais de seleção, o professor substituto é contratado exclusivamente para realizar atividades de ensino. Nesse sentido, a CH executada (EXEC) refere-se ao valor esperado de CH a ser cumprida por estes profissionais, e que deveria ser igual à CHTE. Contudo, há uma diferença em 7 das 9 UAEs analisadas, ou seja, nestas Unidades, a EXEC difere-se da CHTE.

Portanto, evidencia-se outro aspecto da precarização do trabalho do professor substituto: exploração do trabalho intelectual do professor substituto no, exercício de atividades de pesquisa e extensão não previstas em contrato e, portanto, não remuneradas. É uma espécie de terceirização que gera mais-valor e contribuindo para o objetivo capitalista da escola a serviço da economia, qual seja, "(...) a produção do saber eficaz". (LAVAL, 2004, p.33).

Verifica-se que não há especificação das funções que serão desempenhadas pelo contratado, mas apenas que o mesmo exercerá funções de professor substituto, evidenciando uma lacuna normativa que poderia ensejar diversas ponderações, seja pela falta de definição das atribuições, seja porque não há norma interna que regulamente a atuação do professor substituto no âmbito da UFG, salvo a Resolução n.373/94/CCEP que trata especificamente do processo seletivo, e que se encontra desatualizada.

Em relação ao envolvimento do professor substituto no processo de tomada de decisão da organização, é necessário promover uma reflexão acerca da constituição do corpo docente da UFG que, de acordo com o art. 100 do Estatuto, se dará "(...) por professores pertencentes ao quadro efetivo da UFG que desempenham suas atividades peculiares de acordo com a legislação em vigor e com as resoluções da Universidade".

Nesse contexto, infere-se que a classe de professor temporário, independentemente do tipo de vínculo jurídico firmado (substituto, visitante, monitor, tutor, etc.), não é considerada parte do corpo docente da UFG, uma vez que não se caracteriza pela relação de estabilidade de que goza o servidor legalmente investido em cargo público.

Sendo assim, é possível indicar outra pratica precarizante, uma vez que as normas internas de maior expressão material editadas pela UFG, (Regimento Interno e Estatuto) não se aplicam ao professor contratado por tempo determinado. A princípio, tal classe se encontra à margem do processo decisório da organização, não sendo considerado docente e não participando de processos deliberativos.

Contudo, a redação do art. 100 do Estatuto da UFG corrobora a adoção de condutas divergentes por parte do gestor, com base nos dados expostos logo a seguir, produzindo efeito vinculante quanto à forma de composição do Colegiado da Unidade Acadêmica Especial, nos moldes do art. 82, XI do Regimento.

Com base no artigo supramencionado, afirma-se que há uma exclusão dos professores substitutos do processo decisório das UAEs da RC/UFG, por não serem os mesmos considerados docentes, gerando uma segregação de classes que deveriam estar sujeitas ao mesmo rol legislativo.

No entanto, destaca-se que tal como afirmado anteriormente acerca das possíveis condutas adotadas com base na interpretação regimental, trata-se de uma exclusão relativa, uma vez que 3 professoras substitutas lotadas na IBIOTEC em 2016 registraram o cumprimento de CH administrativa, especificando em relatório individual de CH a participação em reuniões departamentais (processo deliberativo).

Ressalta-se que todos os professores que computaram CH administrativa, declararam apenas a participação em reuniões departamentais, o que permite concluir que a inclusão dos mesmos no processo decisório da organização se dá de forma restrita, pois não há registro formal de participação em comissões e/ou cargos. Ademais, do total de 53 professores, 6 registraram a execução de atividades administrativas no ano de 2016, compreendendo 11% do universo.

A legislação federal é taxativa ao determinar que o professor substituto não pode "ser nomeado ou designado, ainda que a título precário ou em substituição, para o exercício de cargo em comissão ou função de confiança" (art. 9º, inciso II da Lei n. 8745/93), restringindo sua atuação. Ademais, o professor não poderá receber funções, atribuições ou encargos exorbitantes à tarefa de ministrar aula (art. 9º, inciso I da Lei n. 8745/93; art.4º, inciso I da Resolução n.373/94/CCEP/UFG).

Neste sentido, contrariando o que disciplina a legislação interna à UFG, o professor substituto da RC/UFG em 2016, enquanto componente do novo proletariado de que trata Antunes (2018) e de forma mais específica, um exemplo do que Standing (2011) veio a chamar de o precariado, foi submetido à expropriação ilegal de sua força de trabalho quando exerceu atividades de pesquisa e extensão.

O contrato por tempo determinado não fornece a estabilidade necessária ao trabalhador que vislumbra um futuro no mercado de trabalho, com possibilidades de ascensão e progressões na carreira. Ao contrário, pois o que se verifica é um vínculo fragilizado pela possibilidade de rompimento contratual antes da data prevista, e proibição de recontratação por um lapso temporal, a fim de evitar a caracterização de vínculo empregatício que gere direitos e obrigações semelhantes às do docente efetivo.

A que se considerar também, a incerteza das atividades que serão desempenhadas, expropriando do professor temporário o domínio do conteúdo do ofício e da natureza da tarefa (LAVAL 2004), ao mesmo tempo em que o sobrecarrega de carga horária excedente, muitas vezes gerada após a sua contratação.

Este profissional está inserido no cenário do capitalismo dito por Laval (2004) como flexível, que submete o trabalhador a uma empregabilidade mutável e incerta, em alinhamento as demandas da economia atual e a uma lógica de mercado que terceiriza serviços públicos essenciais, para baratear custos e promover a inserção da iniciativa privada na res pública.

Agradecimentos. À Universidade Federal de Goiás e à Unidade Acadêmica de Gestão e Negócios pelo financiamento.

Referências

Antunes, R. (2018). **O privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo.

Brasil. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal.

____. Estatuto da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014. 54 p. Disponível em: <https://www.ufg.br/up/1/o/ESTATUTO_da_UFG_2014.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2017.

____. Lei nº 8.745, de 09 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo terminado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 dez. 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm>. Acesso em: 1 jul. 2017.

____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 1997. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2017.

____. Ministério da Educação. **Relatório de consulta avançada de instituições públicas de ensino superior no Estado de Goiás.** Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jul. 2017.

____. Resolução nº 373, de 02 de março de 1994. **Disciplina o processo seletivo para a contratação de Professor e Pesquisador Visitante Estrangeiro, Professor Visitante e Professor Substituto e revoga as Resoluções de nº 312 e 313**. Disponível em: <https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CEPEC_1994_0373.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2017.

Fontes, V. (2010). **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e prática**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ.

Laval, C. (2004). **A Escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino** público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: **Planta**.

Severino, A. J. (2008). **O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios**. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73–89, 2008.

Standing, G. (2011). **The Precariat:** The New Dangerous Class. London: Bloomsbury Acad.

Vieira, R. A.; Maciel, L. S. B. (2011). Repercussões da acumulação flexível no campo educacional: o professor temporário em questão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial. p. 156-169.

O trabalho docente na Educação a Distância: O uso do *software* IRAMUTEQ no apoio à pesquisa qualitativa

Luiza Valeska de Mesquita Martins[1], Francisca Bertilia Chaves Costa[1], July Grassiely de Oliveira Branco[1], Natália Rodrigues Vieira[2], Patrícia Passos Sampaio[3] e Ana Maria Fontenelle Catrib[4]

[1]Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza, Brasil. Bolsista FUNCAP. luizavaleska@edu.unifor.br; bertilia_chaves@hotmail.com; julybranco.upa@gmail.com
[2]Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Regional do Cariri, Brasil. vieirarodriguesnaty@gmail.com
[3]Centro de Ciências da Saúde, Programa de Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza, Brasil. patriciap@unifor.br
[4]Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza, Brasil. catrib@unifor.br

Resumo. O trabalho docente na educação a distância representa um avanço no sistema educacional de ensino, compreendido como objeto deste estudo, por se acreditar no seu potencial dentro do processo de ensino e aprendizagem. Objetivou-se descrever por meio da lexicografia básica como ocorre o trabalho docente, mediante a interpretação do vocabulário mais frequente no relato de professores atuantes na educação a distância. Pesquisa descritiva de abordagem qualitativa realizada em 2017, com entrevista semiestruturada, no total de 12. As informações coletadas foram analisadas mediante o processamento dos dados no *software* IRAMUTEQ pelas técnicas de análise de similitude e nuvem de palavras. Destacou-se diante das falas a forte interação entre todos os atores sociais envolvidos com a educação a distância, evidenciada pelo vocábulo "gente". Salienta-se a relevância dessa modalidade de ensino para a interiorização e acesso ao sistema de educação brasileiro e a pertinência do uso do IRAMUTEC para compreensão desse fenômeno.

Palavras-chave: Educação a Distância; Docentes; Ensino; Desenvolvimento Tecnológico.

The teaching work in Distance Education: The use of IRAMUTEQ software in support of qualitative research
Abstract. The teaching work in distance education represents an advance in the educational system of education, understanding as object of this study, for believing in its potential within the process of teaching and learning. The objective of this study was to describe, by means of basic lexicography, how the teaching work occurs, through the interpretation of the most frequent vocabulary in the report of teachers working in distance education. Descriptive research of a qualitative approach carried out in 2017, through a semi-structured interview, for a total of 12. The information collected was analyzed by processing the data in IRAMUTEQ software using similarity and word cloud analysis techniques. The strong interaction between all the social actors involved in distance education, highlighted by the word "gente", stood out in front of the speakers. We highlight the relevance of this modality of education for the internalization and access to the Brazilian education system and the pertinence of the use of IRAMUTEC to understand this phenomenon.

Keywords: Education Distance; Faculty; Teaching; Technological Development.

1 Introdução

O sistema de Educação a Distância (EaD) tem crescido de forma exponencial na sociedade contemporânea. No Brasil, a modalidade tem sido fomentada, há mais de uma década, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A EaD teve início em 2006, como uma política pública que objetivou e ainda continua a expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior (Neves, 2016).

O sistema UAB constituiu-se de um modelo em que instituições públicas de ensino superior (IPES), com atuação regular no ensino presencial, credenciem-se no Ministério da Educação (MEC) e utilizem as tecnologias digitais e de comunicação (TDICs) para o desenvolvimento e a oferta de

cursos a distância (Ferreira & Mill, 2014). O que se observou depois de uma década de existência foi que esse sistema atingiu dimensões de grande relevância no contexto educacional brasileiro (Ferreira & Mill, 2014).

Diante desse fato, o que se percebe é que as TDICs têm trazido implicações diversas ao trabalho no sistema educacional vigente, apresentando como benefícios aos trabalhadores docentes, por exemplo, a flexibilidade quanto aos locais e horários de trabalho (Veloso & Mill, 2018).

Entretanto, Magueta (2016, p. 229) refere que a docência em EaD passa por modificações constantes e isso representa desafios diversos, especialmente relacionados a inovações tecnológicas na mediação pedagógica. A relação entre inovações tecnológicas e inovações pedagógicas, no contexto da educação a distância, coloca-nos o desafio de (re)pensar as opções metodológicas e de investigar sobre as práticas didáticas e profissionais na cultura digital (Mill & Silva, 2018).

A partir dessa contextualização, identifica-se que as práticas educativas devem ser compostas por intencionalidade e profissionalismo para que se consolidem os princípios da EaD, ressaltando a importância de um novo perfil de docente no contexto das TDICs (Neves, 2016).

Diante dessa perspectiva, surge como questão norteadora deste estudo: Como ocorre o trabalho docente na EaD em uma instituição de ensino superior em uma cidade do Nordeste brasileiro? Com base nessa questão, objetivou-se descrever, por meio da lexicografia básica, como ocorre o trabalho docente, mediante a interpretação de um vocabulário mais frequente no relato de docentes diante do processo de ensino e aprendizagem na educação a distância.

2 Percurso metodológico

2.1 Tipo de estudo

Trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. Descritiva, pois Segundo Gil (2008, p.42) “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...] utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados.”.

Paranhos, Figueiredo Filho, Rocha, Silva Júnior e Freitas (2016) descreve que a abordagem qualitativa se caracteriza por não ser expressa a partir de dados matemáticos, com ela torna-se possível conhecer a realidade de um determinado público em estudo, diante da subjetividade dos sujeitos.

Segundo Minayo (2014) a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela intersubjetividade, criatividade e comunicabilidade.

2.2 Participantes do estudo

Os participantes deste estudo foram os docentes de uma instituição de ensino superior privada do Município de Fortaleza/Ceará. Esses foram selecionados de forma aleatória a partir do cadastro de profissionais que atuavam, no momento da execução desta pesquisa, nessa instituição de ensino na modalidade EaD. Diante desse cadastro enviou-se um *e-mail* de convite para todos os professores com explicações acerca da relevância do estudo, bem como seus objetivos.

A partir do *e-mail* enviado, do total de 28 professores, 12 se propuseram a participar deste estudo de forma voluntária. Logo após aceitação agendaram-se o dia e local para a realização de uma entrevista semiestruturada, de acordo com a disponibilidade do participante, de forma individual com cada profissional. Agendamento realizado via *e-mail* e/ou contato telefônico.

2.3 Período e técnica utilizada para a coleta de informações

A coleta de informações ocorreu no período de abril a maio de 2017, por meio de uma entrevista semiestruturada a partir de um roteiro previamente estabelecido, em um local de escolha de cada participante do estudo. Sendo o local escolhido o próprio ambiente de trabalho.
Cada entrevista foi iniciada após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Apresentando uma duração média de 25 minutos cada entrevista.
As falas foram gravadas em aparelho digital e transcritas na íntegra pelas próprias pesquisadoras, que tinham a responsabilidade de realizar cada entrevista para garantir a qualidade das informações prestadas.

2.4 Procedimentos para a análise dos achados

Para apoiar a análise das informações provenientes das entrevistas realizadas, foi utilizado o *software Interface de R pour lês Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ), versão 0.7 alfa 2.
Esse *software* foi desenvolvido por Retinaud em 2009, na França, e introduzido no Brasil por Camargo e Justo em 2013, tendo como benefícios a gratuidade e facilidade de acesso. Essa ferramenta é disponibilizada por meio do *site* www.iramuteq.org e segue a perspectiva de fonte aberta (Camargo & Justo, 2013).
Primeiramente, para a realização da análise das falas transcritas construiu-se um banco de dados a ser processado pelo *software*. Utilizaram-se as 12 entrevistas transcritas na íntegra, sendo essas transferidas para um arquivo único no programa *LibreOffice Writer,* versão 5.3.
No entanto, esse arquivo passou por um processo de formatação, sendo configurado com os comandos necessários, conforme tutorial do IRAMUTEQ, sendo ainda atualizadas as palavras para a nova ortografia da língua portuguesa, e salvo em formato de texto (.txt) segundo orientações de Camargo e Justo (2013). O arquivo foi então processado pelo *software*, passando a ser chamado de *corpus*.
Para analisar e apresentar as informações do *corpus*, o programa realizou as análises lexicais clássicas, que identificaram e reformataram as unidades de texto, transformando as Unidades de Contexto Iniciais (UCIs) em Unidades de Contexto Elementar (UCEs).
Por meio de uma pesquisa do vocabulário, o programa reduziu as palavras com base em suas raízes, um processo denominado de lematização, criando um dicionário a partir das formas reduzidas e identificando as formas ativas e suplementares (Camargo & Justo, 2013).
Dentre as diversas possiblidades oferecidas pelo programa para análise de material textual, optou-se pelo uso das técnicas de Análise de Similitude (AS) e Nuvem de Palavras (NP), pois apresentam formas distintas, mas complementares, para interpretação das informações em um contexto qualitativo.
As ilustrações provenientes da AS baseiam-se nas coocorrências das palavras e apresentam essas informações de modo visualmente simples, pois o formato em árvore com suas conexões representadas pela distância e espessura dos halos traz indicações da conexidade entre os contextos ou palavras que emergem, e esse resultado auxilia na identificação da estrutura do *corpus* textual. As palavras maiores representam núcleos centrais, e delas partem termos que contextualizam o seu significado.
Já a NP ilustra o *corpus* por meio do agrupamento gráfico de palavras em função da sua frequência. Na leitura das informações consideram-se o tamanho da palavra e sua proximidade com as outras, de forma que, quanto maior a palavra, mais expressiva no *corpus,* e quanto mais próximas, mais conectadas estão (Camargo & Justo, 2013).

2.5 Apresentação dos achados

No que concerne aos resultados, esses foram distribuídos em três tópicos: 1. Caracterização das entrevistas; 2. AS, e 3. NP. A forma de apresentação e posterior interpretação dessas informações ocorreu após o processamento do *corpus,* sendo construídas figuras correspondentes às técnicas empregadas.

2.6 Aspectos éticos

A presente pesquisa incorporou em todas as suas fases os princípios da bioética, de autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Sendo ainda assegurados aos sujeitos do estudo o sigilo de suas identidades, bem como a não expressão quanto a juízos de valor por parte da equipe de pesquisadores, respeitando assim os aspectos éticos estabelecidos na Resolução 466/12 (Brasil, 2013). Tendo sido aprovada sob o Parecer nº 1.795.390 do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Fortaleza. O anonimato de cada participante foi garantido diante da codificação de suas identidades, sendo referenciado cada participante pela letra P, correspondendo ao termo "professor", seguida por um numeral cardinal (1,…, 12).

3 Resultados

3.1 Caracterização dos sujeitos do estudo

Do total de 12 participantes, sete eram do sexo feminino e cinco do masculino. Com faixa etária variando entre 29 e 55 anos. Apresentando como tempo de docência na EaD a variação de três a 14 anos. Diante de sua área de atuação, observou-se a existência de professores que trabalhavam em dois campos de atuação diferentes, como no Centro de Tecnologia e ainda no Centro de Gestão, enquanto que os demais trabalhavam em apenas um centro de ensino. Entretanto, o centro de maior frequência foi o de Direito, com um total de oito docentes.

3.2 Análise de similitude

A análise de similitude (Figura 1) ocorre por meio de sua ilustração simples, em formato de árvore, construída a partir das coocorrências das palavras. Essa árvore, com suas conexões representadas pela distância e espessura dos halos, traz indicações da conexidade entre os contextos ou palavras que emergem, e esse resultado auxilia na identificação da estrutura do *corpus* textual. As palavras maiores representam núcleos centrais, e delas partem termos que contextualizam o seu significado.
Ao finalizar-se a análise de similitude (Figura 1) identificou-se como eixo central o léxico "gente", tendo como ramificações próximas os léxicos "trabalho", "ambiente *online*", "disciplina", "questão" "plataforma", "sentir", "utilizar", "Facebook", "conversar", "achar", "ambiente" e "conteúdo".

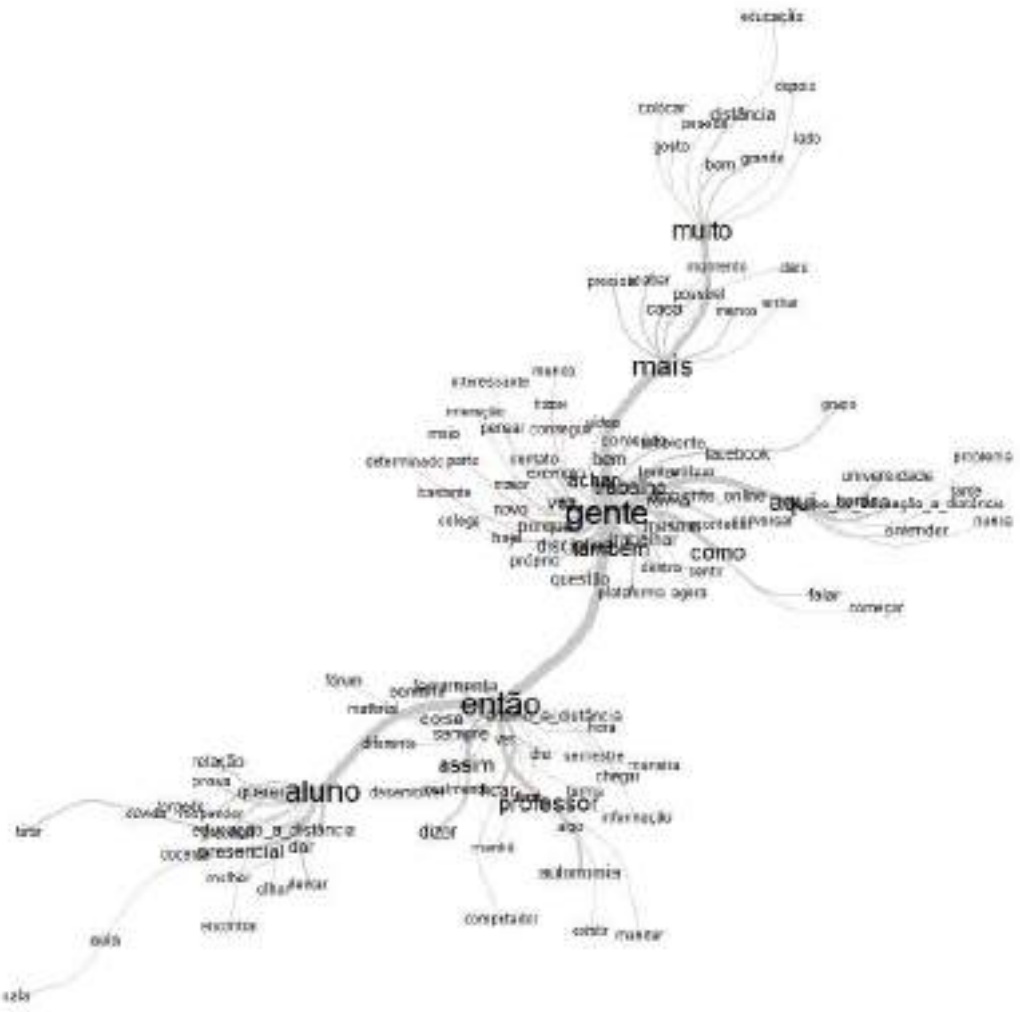


Fig. 1 *- Análise de Similitude. Brasil, 2019*

A partir da palavra central “gente”, geraram-se três ramos independentes: “então”, “mais” e “aqui”.
No ramo “então” obtiveram-se duas outras ramificações, “aluno” e “professor”, ambas amplamente ligadas à questão da EaD, a primeira que suscita a importância de uma análise constante para ter-se o conhecimento de como se encontra a percepção do aluno diante dessa modalidade de ensino. E a outra que ressaltou o professor desse sistema, o referenciando a ferramentas, materiais, desenvolvimento, informação e ainda responsável por proporcionar autonomia ao aluno.
O segundo ramo independente “mais” correspondeu à inter-relação de oito ramificações, a saber: “entrar”, “menos”, “claro”, “possível”, “momento”, “casa”, “precisa”, “acabar”, “muito”, apresentando a ligação essencial desses termos.
Na última ramificação “aqui”, observou-se a relação entre os léxicos “universidade”, “núcleo de educação a distância”.

3.3 Nuvem de palavras

A nuvem de palavras é ilustrada a partir do agrupamento gráfico de palavras em função da sua frequência. Sendo, ainda, considerado o tamanho da palavra e sua proximidade com as outras. Esse formato de análise (Figura 2) reforça a estreita relação entre "gente" (com uma frequência de 269 vezes presentes nas falas dos participantes), "aluno" (201) e "professor" (117), mostrando que dentro dessa temática esses termos são fundamentais para um adequado exercício da EaD.

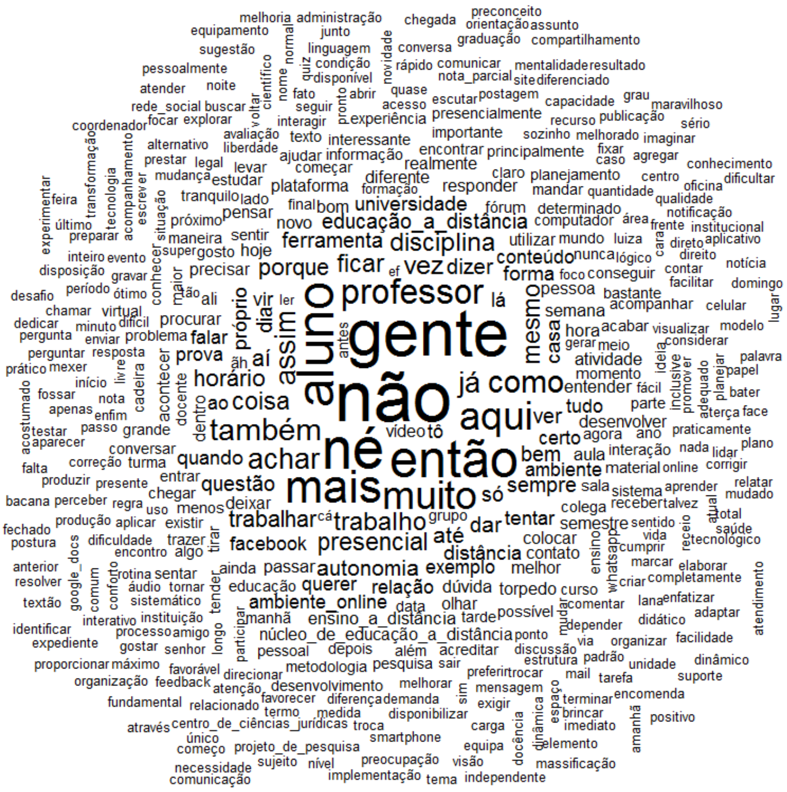


Fig. 2 – Nuvem de palavras. Brasil, 2019

Além disso, merece destaque o termo "educação a distância" e sua relação próxima aos termos "ferramenta", "disciplina" e "universidade", pois a partir inter-relação desses termos é que se constitui uma verdadeira EaD.

4 Discussão

A partir da apresentação dos resultados por meio da caracterização dos participantes, análise de similitude e nuvem de palavras, evidenciou-se que os discursos realizados pelos participantes deste estudo estavam de acordo com outros estudos, dentre esses Mansetto (2013), o qual refletia que muitas metodologias de ensino que eram utilizadas antes não podem mais se justificar no mundo atual, pois são vistas como pouco eficazes, levando o aluno à desmotivação diante de seu processo de aprender (Morana, 2000).

Como exemplo do exposto por Masetto (2013), encontram-se os modelos tradicionais de ensino, que consistem em aulas expositivas, tendo o professor como uma figura de autoridade suprema, detentor do conhecimento, e o aluno apenas como sujeito passivo desse processo, por simplesmente absorver as informações repassadas, ocasionando uma unilateralidade para o processo de ensino e aprendizagem, por colocar nesse estudante a responsabilidade total de suas falhas dentro dessa metodologia de ensino (Masetto, 2013).

No entanto, o que se observa nas práticas executadas pelas instituições de ensino superior (IES) é que, em sua maioria, essas dedicam-se a fazer com que seus discentes busquem o conhecimento e pensem criticamente acerca dele (Oliveira & Silva, 2015).

A partir desse contexto, identifica-se que essas instituições buscam desenvolver a cada dia novas condições que permitam aos professores vivenciarem novas práticas diante do processo de ensino e aprendizagem. Dentre essas, surgem a EaD e seus diferentes modelos de ensino e aprendizagem, produzindo distintas formas de uso no cenário educacional. No entanto, esse processo de trabalho favorecido pela EaD convoca toda a equipe pedagógica a repensar seus papéis como docentes (Silva, Falcão, Torres & Carabello, 2017).

Atualmente, percebe-se o avanço dos recursos tecnológicos, e com essas numerosas contribuições, por possibilitar a globalização do conhecimento, como exemplo: visualizar assuntos pesquisados de diversos pontos de vista, sendo por meio de opiniões diversificadas de especialistas em determinadas áreas em redes sociais ou fóruns de discussão. Outro significativo benefício desse avanço foi a atualização contínua do quadro docente acerca de inúmeros assuntos, permitindo, assim, uma prática de ensino mais estratégica e didática (Oliveira & Silva, 2015).

Os avanços oriundos da tecnologia, em conjunto com o crescimento da EaD acabam por provocar as IES a repensarem acerca das práticas docentes, fazendo com que os professores vivenciem outras maneiras dos processos de mediação pedagógica no ensino e aprendizagem, condizentes com as concepções de educação postuladas em seus espaços pedagógicos (Silva, Falcão, Torres & Carabello, 2017).

A partir da maior representatividade do vocábulo “gente” identificada nas falas dos participantes deste estudo, devido à utilização do *software* IRAMUTEQ, pode-se constatar a forte presença da interação professor/aluno, bem como dos demais atores envolvidos, dentro da modalidade de ensino a distância, algo considerado fundamental no processo de ensino e aprendizagem, mesmo ocorrendo de forma virtual.

Costa & Vallin (2014) retrataram em seu estudo que um dos debates centrais relativos à EaD refere-se à mediação pedagógica como aspecto inerente à prática docente, muitas vezes sendo responsável pela aprendizagem. No entanto, a inserção de profissionais na EaD encontra-se ligada a um ambiente de desafios e incertezas. Logo, deve-se sempre refletir acerca do papel de um docente dentro dessa modalidade de ensino.

Entretanto, para que apresentem um desenvolvimento satisfatório, as tecnologias devem estar incorporadas com o ambiente de ensino e mediadas por profissionais que se encontrem em constante capacitação para estarem sempre acompanhando o desenvolvimento dos novos recursos. Com isso, é possível proporcionar uma experiência de ensino e de ampliação de conhecimento de alto nível didático (Oliveira & Silva, 2015).

Nesses casos, os contextos de desenvolvimento da atividade demonstram como suas ações nesses espaços estão em certa medida alargando não somente o leque de atividades prescritas para o gênero docente, mas as interfaces de outros modos de relacionar-se com os demais contextos, reconfigurando o modo de ser professor na atualidade. Referindo-se ao modo como o sujeito representou essa experiência na sua vida profissional, nas relações com o coletivo de trabalho, e como se instrumentalizou para tornar sua ação um ato individual para o âmbito coletivo (Silva, Falcão, Torres & Carabello, 2017).

5 Considerações finais

Os achados contemplaram o objetivo deste estudo ao proporcionarem a descrição por meio da lexicografia básica da ocorrência do trabalho docente, por meio da análise e interpretação de um vocabulário mais frequente nos discursos dos docentes de uma IES privada diante do processo de ensino e aprendizagem na educação a distância.

A análise dos resultados, dessa forma, só foi possível devido à utilização do *software* IRAMUTEQ, o qual proporcionou uma análise qualitativa em resposta ao questionamento: "Como ocorre o trabalho docente na EaD em uma instituição de ensino superior em uma cidade do Nordeste brasileiro?". Como foi indicado na análise, a interação professor/aluno continua sendo fundamental no processo de ensino e aprendizagem, apesar de ser vivenciada de outra forma na EaD.

Compreende-se também a necessidade de mais estudos com a utilização desse *software*, pois ainda é escasso o uso dessa ferramenta dentro de estudos de abordagem qualitativa e, de forma específica, dentro do contexto da EaD. Observa-se uma lacuna de estudos que enfoquem o papel do docente, bem como do aluno, a partir da lexicografia básica.

Referências

Brasil (2013). Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº. 466/2012, de dezembro de 2012. *Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, n. 12, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59. 13 de junho de 2013.

Camargo, B. V. & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21 (2), 513-518. 2013. Recuperado em 15 março, 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf.

Costa, J. R., & Vallin, C. (2014). Pressupostos teóricos para a docência na ead: reflexões preliminares acerca da mediação pedagógica. *InterScience Place*, *1*(28), 160-171. Recuperado em 10 fevereiro, 2019, de http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/275

Ferreira, M., & Carneiro, T. C. J. (2015). A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, 19 (2), 228- 242.

Ferreira, M., & Mill, D. (2014). Institucionalização da educação a distância no Ensino Superior público brasileiro: desafios e estratégias. In: Reali, A. M. de M. R., & Mill, D. (Org.). *Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014, 81-102.

Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4. ed. São Paulo: Atlas.

Masetto, M. T. (2013). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 09-25.

Mill, D., & Silva, C. P. R. (2018). Aprendizagem da docência para educação a distância: uma breve revisão de literatura sobre docência virtual. *Em Rede, Revista de Educação a Distância*, 5 (3), 544-559.

Minayo, M. C. (2014). Apresentação. In Gomes, R. *Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Instituto Sírio Libanes.

Moran, J. (2000). Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. *Interações*, São Paulo, 5 (1), 57-72.

Neves, I. de S. V. (2016). Diálogos sobre EaD e práticas pedagógicas. In: Neves, I. de S. V., Corradi, W., & Castro, C. L. F. de (Org.). *EaD*: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes. Barbacena: Eduemg, 15-24.

Oliveira, N. C. & Silva, A. L. B. (2015). Docência no ensino superior: o uso de novas tecnologias na construção da autonomia do discente. Saberes, Rolim de Moura, 3(2), 03-13.

Paranhos, R., Figueiredo Filho, D. B., Rocha, E. C. da, Silva Júnior, J. A.da, & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, *18* (42), 384-411. https://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004221

Silva, A. K. L. da, Falcão, J. T. da R., Torres, C. C., & Caraballo, G. P. (2017). Os Impedimentos da Atividade de Trabalho do Professor na EAD. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *37*(3), 683-696. https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703004162015

Veloso, B. G., & Mill, D. (2018). Precarização do Trabalho Docente na Educação a Distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. *Educ. foco*, Juiz de Fora, 23 (1), p. 111-132.

A dinâmica da imagem corporal em estudantes de dança: uma abordagem qualitativa

Rita Rato[1] e Maria João Alves[2]

[1] Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança (INET-md). rrato@fmh.ulisboa.pt
[2] Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança (INET-md). mjalves@fmh.ulisboa.pt

Resumo. Nos praticantes de dança, a imagem corporal associada ao movimento dançado é um fenómeno dinâmico e complexo que envolve processos internos com impacto no domínio psicológico, emocional e comportamental. A partir de uma abordagem experiencial centrada na perceção do movimento, propusemo-nos estudar a imagem corporal do estudante de dança. Para tal desenvolvemos e aplicámos um programa de Movimento Somático (MS) a um grupo de estudantes do ensino superior de dança, recorrendo a um design metodológico qualitativo com uma abordagem com múltiplos métodos de recolha de dados. Ainda em processo, o objetivo do artigo é apresentar, desenvolver e fundamentar os procedimentos metodológicos adotados, assim como articular os mesmos com as subquestões do estudo, contribuindo para um entendimento mais claro de como se pode investigar conceitos altamente subjetivos como são as vivências corporais.

Palavras-chave: dança; educação somática; imagem corporal; investigação qualitativa; abordagem com múltiplos métodos.

Body image Dynamics in dance students: A qualitative approach

Abstract. In dance practitioners, the body image associated with the dance movement is a dynamic and complex phenomenon involving internal processes that impact on the psychological, emotional and behavioral domain. From an experiential approach centered on the perception of movement, we propose to study the body image of the dance student. We have developed and applied a somatic movement program to a group of dance students of higher education, using a qualitative methodological design with an approach with multiple data collection methods. The study is still in process but the objective of this article is to present, develop and substantiate the methodological procedures adopted, as well as to articulate them with the sub-question of the study, contributing to a clear understanding of how someone can investigate highly subjective concepts such as body experiences.

Keywords: dance; somatic education; body image; qualitative research; multi-methods approach.

1 Introdução

A imagem corporal é um constructo complexo, que abarca múltiplos conceitos e que assume na literatura diferentes significados, abrangências e definições do termo, por vezes mesmo dentro da mesma área de estudo. Na literatura, encontramos uma grande profusão de estudos em que a imagem corporal é pensada como uma escala linear que permite explicar a avaliação da própria aparência relativamente a aspetos do envolvimento, fatores biológicos e transformações do corpo. Estas abordagens são quantitativas e consideram a imagem corporal como uma representação interna da aparência externa do corpo.

Vários autores (Gallagher, 1995; O'Shaughnessy, 1995; Pylvänäinen, 2003; Tiermesma, 1989) consideram a experiência e os aspetos relacionados com a perceção do movimento como fatores inerentes à imagem corporal. Para Joly (2006) "l'image du corps, c'est aussi ce que l'on ressent de

soi-même dans l'expérience intime du corps aux plans sensorimoteur, kinesthésique et proprioceptif" (p. 21). A abordagem ao conceito de imagem corporal que propomos neste estudo aproxima-se da teoria psicodinâmica de Schilder (1999), que considera o movimento como elemento central na construção dinâmica da imagem corporal. O mesmo autor refere ainda que a dança e o movimento representam a possibilidade de o indivíduo ultrapassar a rigidez da imagem corporal: "The phenomenon of dance is therefore a loosening and changing in the body image" (p. 207).

Neste estudo, assumimos o modelo teórico de Pylvänäinen (2003), que destaca a relação direta e a influência recíproca que se verifica entre o movimento e a imagem corporal. Neste modelo tripartido, o conceito de imagem corporal abarca a experiência subjetiva do corpo em movimento, o *body self*, as memórias corporais que representam o *background* que o indivíduo possui, em termos de experiências corporais e respostas motoras e ainda as propriedades da imagem que incluem os atributos relacionados com a aparência corporal e correspondem à representação externa do corpo.

Pylvänäinen (2003) menciona as características comuns aos três conceitos: influenciam-se mutuamente, são construídos socialmente, desenvolvem-se através do movimento e influenciam o tipo de movimento criado, participando na construção do self.

No contexto do ensino da dança, a construção da imagem corporal assume particular interesse na medida em que a atenção dada ao movimento remete para as experiências internas, mais associadas à imagem do *corpo vivido*, mas também para a sua expressão externa, que se constitui como a imagem do *corpo objetivado* (Green, 1999; Joly, 2006; Parviainen, 1998). O estudante de dança é frequentemente confrontado com a sua imagem representada nos espelhos da sala de aula e em vídeo. Também a atenção que dirige para o seu corpo e o seu movimento enquanto objeto visível para o outro (professor, público, câmara) e a consequente apreciação, se constitui como um elemento integrante da construção dinâmica da imagem corporal. O vocabulário de movimento e a técnica corporal inerente à(s) forma(s) de dança praticada(s) bem como o tipo de abordagem pedagógica, determinam o tipo de movimento experimentado e adquirido ou considerado como ideal a atingir, o que terá provavelmente, implicações na construção do *self*: "A long-term training and body techniques shape, not only the appearance of the body, but a person's habitual body memory, body schema, and even worldview." (Parviainen, 1998, p. 59). Vários autores referem o contributo da educação somática para o que Green (1999), define como a autoridade sensorial do estudante. A valorização da propriocepção e da aptidão para "ouvir" as mensagens internas que acentuam a singularidade do corpo permite ao estudante focar-se nas sensações corporais e não na representação externa do seu movimento, mediante uma reeducação da perceção e de uma pedagogia que proporciona ao aluno a investigação de si próprio em movimento.

Importa conhecer a perspetiva do estudante relativamente à forma como as diferentes experiências corporais são vivenciadas, percecionadas e integradas, bem como as implicações que o tipo de aprendizagens poderá ter na concetualização e na apreciação do seu corpo em movimento e consequentemente, no desenvolvimento da sua imagem corporal. Assim, a questão central a partir da qual se desenvolveu a pesquisa é: como é que os estudantes de dança constroem a sua imagem corporal através da perceção do seu próprio movimento num processo de educação somática?

2 Metodologia

O propósito central deste estudo, é analisar e caracterizar um processo de educação somática tal como foi vivenciado e apreendido pelos participantes, a fim de obter a compreensão tão próxima quanto possível de um fenómeno complexo e subjetivo, como é a construção da imagem corporal pelo estudante de dança.

A pesquisa de natureza qualitativa, seguindo Maxwell (2013) e Patton (2002), permite ao investigador descrever e compreender processos que se desenrolam em contextos específicos e em que são destacadas as especificidades próprias de cada indivíduo. Devido à natureza subjetiva do fenómeno a estudar, que abrange processos sensoriais, cognitivos e emocionais bem como a reflexão acerca desses processos tanto pelos participantes como pela investigadora, recorremos a uma abordagem de múltiplos métodos por considerarmos tal como Roller e Lavrakas (2015), que o cruzamento de diferentes métodos qualitativos pode contribuir para desenvolver uma compreensão mais aprofundada do tema. Os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos de forma a proporcionar aos participantes a vivência de atividades no campo da educação somática, bem como a reflexão acerca de si próprios e dos processos envolvidos nas suas experiências de movimento em diferentes momentos. A educação somática é definida por Linden (1994, p. 15) como "the educational field, which examines structure and function of the body as a process of lived experience, perception and consciousness". As técnicas somáticas baseiam-se na consciência corporal através do movimento, proporcionando ao indivíduo um maior conhecimento de si próprio, incluindo os aspetos menos conscientes do movimento. O estudo foi implementado no cenário natural dos participantes. A investigadora, com formação nesta área e ampla experiência no ensino da dança, esteve envolvida diretamente nas atividades inerentes à aplicação do estudo em todas as fases do trabalho de campo, nomeadamente na construção e lecionação do programa de movimento e em todos os procedimentos de recolha de dados, funcionando a sua participação como um instrumento de pesquisa (Denzin & Lincoln, 2003), tanto no que se refere à interação com os participantes no campo, como no que respeita ao seu papel na interpretação e atribuição de significado às perceções dos participantes. Consciente da influência mútua presente na sua relação com os participantes e com o objeto de estudo, a investigadora adotou diversos procedimentos que permitem clarificar a sua intervenção junto dos participantes, nomeadamente a descrição detalhada de todo o processo de investigação. O estudo encontra-se atualmente na fase de análise de dados, que exige igual rigor e clareza na descrição dos procedimentos, pelo que a investigadora mantém um diário reflexivo referente ao processo de análise e interpretação dos dados.

2.1 Cenário e população

O contexto do ensino superior vocacional em Dança, nomeadamente estudantes do Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Dança, foi o escolhido para aplicar o estudo. A necessidade de assegurar a qualidade dos dados recolhidos no estudo levou-nos a considerar participantes com um alto nível de maturidade. Também a capacidade de verbalização das experiências e das vivências corporais, i.e., a predisposição para o questionamento e para a reflexão acerca de sensações e perceções individuais e subjetivas, pesou na decisão de implementar o programa de Movimento Somático (MS) num grupo de estudantes de licenciatura, ao longo de um semestre letivo. O grupo de participantes constituiu-se através de recrutamento voluntário na instituição de acolhimento, após sessões de esclarecimento relativamente aos objetivos do estudo, ao programa (oferta formativa extracurricular), aos conteúdos das sessões práticas e à obrigatoriedade de participação em 14 das 20 sessões previstas. Dos 16 estudantes inscritos, apenas 10 cumpriram o critério de inclusão relativo à assiduidade.

Os estudantes frequentavam anos diferentes da licenciatura e detinham experiências de movimento diferenciadas, conferindo heterogeneidade à população que nos propusemos estudar, o que, de acordo com Maxwel (2013) permite explorar a diversidade numa situação homogénea e contribuir para uma visão mais ampla e abrangente do fenómeno.

2.2 Procedimentos metodológicos

O design de investigação foi concebido de forma a proporcionar o estudo da vivência de um processo, num contexto espácio-temporal específico. A investigação foi estruturada em duas fases, sendo que a primeira corresponde à preparação do trabalho de campo, e consistiu na construção do programa de MS e dos guiões das entrevistas e a segunda fase ao trabalho de campo que inclui as entrevistas individuais iniciais, a implementação do programa de movimento com a respetiva recolha de dados através dos diários, das entrevistas de grupo e da observação direta e as entrevistas individuais finais. O programa de MS assume-se como um programa educativo que visa desenvolver no participante competências ao nível da consciência sensorial e da capacidade de reflexão e apropriação das diferentes sensações experimentadas. Foi desenhado com base na unidade curricular de Técnicas Corporais de Bem-Estar, que integra o plano curricular da Licenciatura em Dança da Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade de Lisboa. As 20 sessões, foram planeadas e orientadas pela investigadora e organizadas em torno de temas apoiados nos princípios das técnicas somáticas: a respiração, a sintonia sensorial, a imagética, a conexão, a iniciação e a intenção do movimento, e na relação destes princípios com a construção da imagem corporal. Os guiões das entrevistas foram estruturados em blocos temáticos e para garantir a sua validade externa e interna, foram, respetivamente, avaliados por 3 peritos (Roller & Lavrakas, 2015) na área da motricidade humana–dança, e testados através de uma entrevista-modelo a um estudante de dança não participante no estudo. As discussões de grupo aconteceram após o trabalho prático e foram essencialmente orientadas para que os participantes pudessem colocar questões e verbalizar pensamentos e sensações ocorridos durante a prática. Foram objeto de registo áudio e transcrição e permitiram fornecer informação relevante acerca do grau de apropriação da experiência. Durante toda intervenção a investigadora utilizou a observação direta e o registo de notas de campo para anotar as suas impressões relativamente ao decurso das sessões. O diário de bordo mantido pelos participantes assumiu o formato de um pequeno caderno onde no final de cada sessão, os participantes registaram as impressões pessoais, os pensamentos e as reflexões relativas à sua experiência através de texto ou desenho, contribuindo para a organização da informação cronologicamente e fornecendo referências para serem exploradas na entrevista final.

A partir da questão central referida acima, desenvolvemos três subquestões que nos permitiram delimitar o campo de estudo e estruturar o processo de investigação. Para obter os dados adequados à subquestão de como é que o estudante de dança perceciona, concetualiza e aprecia o seu próprio movimento dançado, que está diretamente relacionada com as propriedades da imagem, realizámos entrevistas em profundidade semiestruturadas, compostas por questões de resposta aberta, que nos permitiram aceder ao conhecimento e às perceções que os participantes apresentam acerca da sua experiência corporal na sua prática de dança e ao seu próprio movimento, o que segundo Hanley (2004) “encourages the development of insight into the body image” (p. 145).

A subquestão de como é vivida pelo estudante a experiência do corpo em movimento numa situação de performance, remete para a experiência vivida pelo *body self.* Para aceder de forma detalhada à experiência do participante, e não às suas opiniões acerca da experiência, optámos uma abordagem fenomenológica através da entrevista de explicitação de Vermersch (2003). Esta técnica, para a qual a investigadora fez formação específica, permite ao próprio participante bem como à investigadora, aceder ao conhecimento implícito subjacente a uma experiência vivida, através da descrição fina e pormenorizada do desenrolar da ação. Ambas as entrevistas foram aplicadas no início e no final do estudo, com o intuito de relacionar os dados obtidos com o processo vivido pelo participante. A subquestão relativa a como é que os princípios somáticos são vivenciados e incorporados pelo estudante de dança ao longo do processo esteve na origem da construção e implementação do programa de movimento, a fim de proporcionar aos participantes a vivência de um processo de

educação somática, efetuar a recolha de dados de forma continuada em cada uma das sessões através dos diários dos participantes e das discussões de grupo e possibilitar à investigadora a observação direta do processo. A investigadora leu os diários dos participantes e as suas notas de campo para aprofundar ou esclarecer determinadas questões nas entrevistas finais.
A síntese da relação estabelecida entre as subquestões do estudo e os procedimentos metodológicos encontra-se na tabela 1.

Tabela 1. Relação entre as subquestões do estudo e os procedimentos metodológicos utilizados.

Subquestão	Abordagem metodológica	Dados	Aplicação dos Procedimentos
Como é que o estudante de dança perceciona, conceptualiza e aprecia o seu próprio movimento dançado?	Entrevista em profundidade semiestruturada	Transcrições *verbatim* a partir da gravação áudio da entrevista	Início e final da intervenção
Como é vivida pelo estudante a experiência do corpo em movimento numa situação de performance?	Entrevista baseada no método de explicitação (Vermersch, 2003)	Idem	Idem
Como é que os princípios somáticos são vivenciados e incorporados pelo estudante de dança ao longo do processo?	Intervenção: programa de MS desenvolvido pelo investigador	Notas de campo do investigador	curso com 20 sessões durante 3 meses
	Diário de bordo do participante	Texto e desenho	Todas as sessões
	Discussões de grupo	Transcrições *verbatim*	Em 10 das 20 sessões
	Entrevista em profundidade semiestruturada	Transcrições *verbatim*	Início e final da intervenção

Para compreender a influência da educação somática na imagem corporal do estudante de dança, recorremos à triangulação através das seguintes fontes de dados: transcrições *verbatim* das entrevistas e das discussões de grupo, os textos e desenhos dos diários de bordo do participante e as notas de campo da investigadora.
Neste estudo, os diversos métodos de recolha de dados permitem efetuar uma triangulação dos dados provenientes das diversas fontes. Esta estratégia, segundo Roller e Lavrakas (2015), reduz o risco de as conclusões refletirem apenas as tendências de um dos métodos, e permite obter uma melhor avaliação da validade e das explicações passíveis de serem desenvolvidas.
Os dados serão tratados recorrendo, especificamente à análise temática de conteúdo (Minayo, 2007) tendo em conta as três etapas: pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados obtidos/interpretação.

3 Conclusão

Como resultado da revisão da literatura científica que efetuamos em relação à educação somática do estudante de dança e ao estudo da imagem corporal enquanto experiência subjetiva do corpo em movimento, adotamos um design metodológico de natureza qualitativa com recurso a multi-métodos para analisar e caracterizar um processo de educação somática tal como foi vivenciado e apreendido pelos participantes.

Identificamos vantagens na utilização consciente e concomitante dos multi-métodos, nomeadamente da entrevista em profundidade semiestruturada e com abordagem à técnica de explicitação, das discussões de grupo e dos diários de bordo ao longo da intervenção, e das notas de campo do investigador. Estas vantagens passam pelo contributo para uma compreensão mais clara de como explorar conceitos altamente subjetivos, como são as vivências corporais, assim como pela clarificação da natureza das intenções da investigadora. Com uma função de integração dos multi-métodos assente essencialmente na triangulação dos dados e na exploração do conceito de construção dinâmica da imagem corporal, o design metodológico implica um compromisso para descobrir dados de um determinado tipo, neste caso de dados relacionados com processos cognitivos, sensações e emoções diretamente ligados à vivência do corpo.

Referências

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2003). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. London: Sage Publications.

Gallagher, S. (1995). Body schema and intentionality. In J. L. Bermudez, A. Marcel, & N. Eilan (Eds.), *The body and the self* (pp. 225–244). Cambridge, MA: The MIT Press.

Green, J. (1999). Somatic authority and the myth of the ideal body in dance education. *Dance Research Journal*, *31*(2), 80-100.

Hanley, F. (2004). *The dynamic body image and the moving body: A theoretical and empirical investigation* (Unpublished doctoral dissertation). Victoria: Victoria University.

Joly, Y. (2006). L'image du corps et la conscience de soi. *Psychologie Québec*, *23*(3), 21–23.

Linden, P. (1994). Somatic literacy: bringing somatic education into physical education. *The journal of Physical Education, Recreation and Dance,* 65(7), 15-21.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Los Angeles: Sage.

Minayo, M. C. S. (2007). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC.

O'Shaughnessy, B. (1995). Proprioception and the body image. In J. L. Bermudez, A. Marcel, & N. Eilan (Eds.), *The body and the self* (pp. 175–203). Cambridge, MA: MIT Press.

Parviainen, J. (1998). *Bodies moving and moved: A Phenomenological Analysis of the Dancing Subject and the Cognitive and Ethical Values of Dance Art*. *Tampere studies in philosophy*. Vammala: Tampere University Press.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Pylvänäinen, P. (2003). Body Image: A Tripartite Model for Use in Dance / Movement Therapy. *American Journal of Dance Therapy*, *25*(1), 39–55.

Roller, M. R., & Lavrakas, P. J. (2015). *Applied qualitative research design: A total quality framework approach*. New York: The Guilford Press.

Schilder, P. (1999). *Image and appearance of the human body*. London: Routledge.

Tiemersma, D. (1989). *Body Schema and Body Image: An Interdisciplinary and Philosophical Study*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineau: ESF

A psicogênese das estruturas cognitivas de crianças com dificuldades de aprendizagem e a noção de multiplicação

Leonardo Crevelário de Souza Carvalho[1] e Orly Zucatto Mantovani de Assis[1]

[1]Laboratório de Psicologia Genética. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.
leocrevelario@gmail.com; orly.zma@gmail.com

Resumo. Inúmeras crianças e adolescentes, sob os mais diversos diagnósticos e medicações, são encaminhados por educadores, psiquiatras e psicólogos para o atendimento psicopedagógico diariamente. A partir desse contexto, este trabalho originado em uma pesquisa de mestrado e fundamentado na perspectiva teórica da Epistemologia e Psicologia Genéticas de Jean Piaget, trata-se dos resultados de um estudo exploratório de natureza qualitativa que tem como objetivo principal investigar qual a natureza das estruturas cognitivas de estudantes diagnosticados com dificuldades de aprendizagem de conteúdos escolares, os quais foram encaminhados ao Núcleo de Investigação dos Problemas de Aprendizagem e Desenvolvimento (UNICAMP). Para isso, foram utilizadas as provas Piagetianas de Diagnóstico do Comportamento Operatório e da noção de Multiplicação com 06 estudantes de 07 a 11 anos, além de entrevistas clínicas semiestruturadas com seus responsáveis legais. Os resultados encontrados revelam um atraso no desenvolvimento das estruturas cognitivas e carecem de atenção das instituições.

Palavras-chave: Construtivismo; Desenvolvimento Cognitivo; Dificuldade de Aprendizagem; Psicopedagogia.

The psychogenesis of the cognitive structures of children with learning difficulties and the notion of multiplication

Abstract. Currently, many children and adolescents, diagnosed and medicated, are referred by educators, psychiatrists and psychologists for psychopedagogical service. From this context, this article, based on the theoretical perspective of the Epistemology and Genetic Psychology of Jean Piaget, deals with the results of a qualitative research of master's degree that has as main objective to investigate the nature of the cognitive structures of children diagnosed with difficulties of learning of school contents. Students sent to the psycho-pedagogical service of Center for Psychopedagogical Research on Problems of Learning and Development (UNICAMP). For this, the Piagetian tests of Operative Behavior Diagnosis and the notion of multiplication were used, in addition to the semi-structured clinical interviews. Six students between the ages of 7 and 11 participated in the study. In conclusion, the results show a delay in the development of cognitive structures and lack attention of the institutions.

Keywords: Constructivism; Cognitive Development; Learning Difficulty; Psychopedagogy.

1 Introdução

A cada ano, toneladas da substância *metilfenidato* (Ritalina®/Concerta®) são consumidas por estudantes como solução às Dificuldades de Aprendizagem de conteúdos escolares. No Brasil, a comercialização da substância na modalidade farmacológica cresceu 224% em 2018; já entre os Portugueses, o consumo anual desses medicamentos ultrapassou o valor de 7 milhões de euros. Por isso, torna-se essencial a discussão, sob a luz qualitativa da pesquisa em Psicologia Genética, sobre práticas pedagógicas e psicopedagógicas adequadas, as quais proporcionem oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com Dificuldades de Aprendizagem de conteúdos escolares como alternativa à medicalização como solução única e banalizada.

Pesquisas recentes têm evidenciado a utilização, cada vez mais frequente, de medicamentos por crianças que possuem dificuldades de aprender conteúdos escolares. De acordo com os

pesquisadores Ortega *et al* (2010), autores do trabalho "*A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas*", nos últimos dez anos o consumo da substância Cloridato de Metilfenidato cresceu 775% no país. O mesmo resultado é objeto de pesquisa do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), o qual revela dois usos mais frequentes da droga: Diagnosticados com TDAH e aqueles que precisam melhorar o desempenho cognitivo (Carvalho, 2018).

Como se pode observar, a condição predominante é uma realidade na qual alguns profissionais tratam as dificuldades dos estudantes na escola como um problema exclusivo de "incapacidade" dos alunos no processo de aprender ou ainda como uma "patologia", uma condição puramente orgânica, frequentemente tratada com medicação.

Ao contrário desse posicionamento, Jean Piaget (1896-1980) em suas pesquisas, juntamente com colaboradores, explicou que o desenvolvimento intelectual é um processo essencial que dá suporte para cada nova experiência de aprendizagem, entretanto, dependendo de fatores relacionados ao desenvolvimento podem ocorrer avanços ou atrasos no ritmo desse processo.

Ademais, a aprendizagem é um dos fatores do desenvolvimento, todavia atua nessa dinâmica como um processo necessário e não suficiente. Assim, a construção de novas estruturas não pode ser explicada pela aprendizagem. De acordo com o epistemólogo, as definições de desenvolvimento e aprendizagem diferenciam-se, pois, o desenvolvimento intelectual ocorre de modo espontâneo enquanto a aprendizagem está reservada a aquisições em função da experiência (Mantovani de Assis, 2013). Logo, a aprendizagem é provocada por algo externo.

Dessa maneira, o desenvolvimento intelectual se configura como uma sistematização gradual da construção de estruturas cognitivas. Esse processo acontece a partir das trocas que se estabelecem entre o indivíduo e o meio. Por esse motivo, a prática pedagógica deveria criar oportunidades ao indivíduo para que ocorra a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento bem como a interação entre os pares e com os adultos (Mantovani de Assis, 2013). Para o autor, a ação sobre os objetos e a interação social são imprescindíveis para a constituição da lógica do pensamento infantil.

Para isso, oportunidades de desenvolvimento das estruturas operatórias podem ser oferecidas no ambiente escolar. Para Mantovani de Assis (2013), no momento em que o professor transmite um conhecimento diretamente ao aluno, este o recebe de uma maneira essencialmente pacífica, pois não há oportunidades para que hipóteses sejam formuladas, dúvidas sejam apresentadas e ele não tem chances de conquistar a autonomia, visto que há o domínio do professor sobre aquilo que o aluno aprende. Por essa razão, Piaget corrobora a tese de que o aluno deve ser ativo no ato de conhecer, isto é, ele é o protagonista do ato de conhecer. Assim, é razoável a indagação: quais as estruturas cognitivas os estudantes identificados com dificuldades de aprendizagem de conteúdos escolares possuem? Eles apresentam as características de desenvolvimento no seu devido tempo?

Foi a partir desse contexto e fundamentação teórica que a presente pesquisa buscou estabelecer como referencial os aspectos qualitativos, pois, a abordagem qualitativa examina o ser humano como um todo, de forma contextualizada. As possibilidades qualitativas incluem a capacidade de gerar informações mais detalhadas das experiências humanas, incluindo suas crenças, emoções e comportamentos, considerando que as narrativas obtidas são examinadas dentro do contexto original em que ocorrem (Denzin & Lincoln, 2000). Além disso, estudos qualitativos proporcionam análises profundas das experiências humanas no âmbito pessoal, familiar e cultural, de uma forma que não pode ser obtida com escalas de medida e modelos multivariados (Castro *et al*, 2010, pp. 343).

Partindo dessa premissa, este artigo tem como objetivo conhecer as estruturas cognitivas de crianças com dificuldades de aprendizagem de conteúdos escolares, as quais foram encaminhadas para atendimento psicopedagógico no Núcleo de Investigação Psicopedagógico dos Problemas de Aprendizagem e Desenvolvimento (NIPPAD/LPG/FE/UNICAMP). Além disso, também como objetivo

analisar, qualitativamente, os discursos que envolvem as razões de encaminhamento para o atendimento psicopedagógico e as queixas em relação à aprendizagem escolar.

2 Metodologia

2.1 Natureza do estudo

Diante da necessidade de compreender a natureza de um determinado estágio do desenvolvimento em um contexto específico de aprendizagem e de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, responder objetivamente ao problema desta investigação, este estudo qualitativo integra metodologias mistas. Ao estabelecer o delineamento, esta pesquisa consiste em aplicar, primordialmente, o método clínico exploratório crítico Piagetiano, uma vez que o epistemólogo, preocupado em explicar as leis que constituem o desenvolvimento e os mecanismos de passagem de uma etapa mais elementar de conhecimento para estados de conhecimentos mais avançados, desenvolveu um método de investigação, o qual denominou de Método Clínico ou Método Exploratório Crítico (Delval, 2002). Além disso, esta investigação analisou as entrevistas semiestruturadas com os Responsáveis legais pelos alunos, fundamentando-se em uma Análise de Conteúdo (Bardin, 2009), o que integra os Métodos Mistos de pesquisa qualitativa em Aprendizagem e Desenvolvimento. Portanto, a escolha dessa modalidade permite a melhor compreensão do fenômeno, objeto de investigação, e a resposta ao problema de pesquisa (Sampieri *et al*, 2013).

2.2 Participantes

A amostra utilizada na pesquisa consistiu em estudantes de ambos os sexos, selecionados aleatoriamente entre alunos encaminhados para o atendimento psicopedagógico no NIPPAD em 2018. Por isso, a amostra consistiu em 06 (seis) estudantes e seus respectivos responsáveis, o que totalizou 12 participantes em diferentes etapas de estudo. Os estudantes, com idades entre 07 e 11 anos, frequentavam regularmente o ensino básico e 50% deles foram encaminhados por especialistas da área da saúde por não apresentarem resultados com a utilização de fármacos como “Ritalina” e/ou “Concerta” e pela instituição escolar por não apresentarem os rendimentos esperados para a etapa de escolarização.

2.3 Instrumentos

Para compreender as características dos encaminhamentos dos alunos ao atendimento psicopedagógico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os seis responsáveis legais deles. Em primeiro, a entrevista foi orientada no sentido de identificar os motivos do encaminhamento da criança para o atendimento especializado. Em segundo, conhecer as expectativas das famílias em relação ao trabalho realizado com os estudantes (Denzin & Lincoln, 2000).

No que se refere ao estudo realizado com as crianças, primeiramente, para determinar em que período da psicogênese da construção das estruturas lógicas elementares elas se encontravam, foram utilizadas as provas piagetianas para diagnóstico do comportamento operatório de conservação de quantidades discretas, conservação das quantidades contínuas (substância: líquido e massa), inclusão de classes (flores e frutas) e seriação de bastonetes (Mantovani de Assis, 2013). Em

seguida, para determinar em que nível se encontra a construção da noção de multiplicação, utilizou-se a prova piagetiana de noção de multiplicação aritmética (Gómez-Granell, 1983).

2.4 Procedimentos

Inicialmente foi executado um estudo piloto (Carvalho, 2018), cujo objetivo era verificar a estrutura, clareza e aplicabilidade dos protocolos utilizados na pesquisa, a fim de adequá-los para melhor alcançar os objetivos propostos na investigação. A coleta de dados se iniciou após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) sob o registro: CAE 97930718.2.0000.8142.

Na primeira etapa da pesquisa, realizada com os responsáveis pelos estudantes, foi efetuada uma entrevista clínica, a qual consistiu em uma conversa aberta com o sujeito, pois, a partir dela, procurou-se seguir suas ideias e explicações sobre um determinado tema, de acordo com o método clínico-crítico piagetiano (Delval, 2002; Sampieri *et al*, 2013).

A segunda etapa do estudo, realizada com os estudantes, consistiu na aplicação das provas piagetianas para diagnóstico do comportamento operatório, por meio do método clínico, na seguinte ordem: conservação de quantidades discretas (fichas), conservação das quantidades contínuas (substâncias: líquido e massa), inclusão de classes (flores e frutas) e seriação de bastonetes.

Por fim, na terceira etapa, utilizou-se a prova piagetiana de noção de multiplicação aritmética para verificar se os sujeitos apenas fazem antecipações ou se possuem ideias do operador multiplicativo (Gómez-Granell, 1983). Os dados coletados nas etapas foram transcritos para análise.

2.5 Análise dos dados

A opção por uma metodologia qualitativa permitiu integrar mais de um método de análise de dados para a compreensão do fenômeno estudado. Diferentemente das tradições das pesquisas qualitativas de caráter histórico ou documental, este estudo pleiteia o título qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que as investigações dos fenômenos humanos, cujos objetos de estudo pensam, agem e reagem, detêm características específicas e, por esse motivo, carecem de uma dedicação metodológica mista e adequadas do pesquisador (Camargo, 2016).

Por isso, as entrevistas com os responsáveis legais pelos estudantes foram analisadas através da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2009), com base em categorias *a priori*, extraídas da literatura, e em categorias empíricas, geradas pelo estudo piloto de Carvalho (2018). Os discursos dos participantes foram transcritos, analisados e agrupados por apresentarem diversas características e temáticas semelhantes. No que tange à análise dos dados das aplicações das provas piagetianas para diagnóstico do comportamento operatório e da noção de multiplicação aritmética, consistiu em explorar tanto as informações coletadas na segunda e terceira etapas, segundo o Método Clínico ou Exploratório Crítico, das respostas dos sujeitos e de suas explicações sobre as transformações executadas durante o estudo da psicogênese das estruturas cognitivas e da noção de multiplicação aritmética (Delval, 2002; Denzin & Lincoln, 2000; Sampieri *et al*, 2013).

3 Resultados e Discussão

A escola desempenhou um indubitável papel no progresso alcançado pela humanidade, desde a perspectiva científico-tecnológica até os Direitos Humanos Universais. Todavia, o mesmo progresso, no que tange às práticas pedagógicas e oportunidades de ação dos estudantes sobre os objetos de

conhecimento, não tem sido efetivo na educação de muitos países no mundo e uma realidade latente no Brasil.

Segundo Foucault (2008), o ambiente escolar constituiu-se historicamente similar às prisões tanto na estrutura física quanto nas relações sociais e práticas existentes. Uma de suas principais obras "Vigiar e Punir: nascimento da prisão", originalmente publicado em 1975, apresenta uma das principais teses do Filósofo francês sobre sua crítica a uma escola vigilante e adestradora. Para o autor, a sala de aula, a partir do fim do século XVIII, "compõe-se por elementos individuais enfileirados que vem se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre" (pp. 125). Um cenário, portanto, que não oferece as oportunidades essenciais para o desenvolvimento.

É nessa conjuntura que a educação contemporânea se coloca sobretudo como um mecanismo distópico de vigilância e o professor, ao se deparar com "*as crianças que não aprendem*" (Dolle & Bellano, 1996), as quais não respondem ao mecanismo padrão existente nas escolas atualmente, procura juntamente com outros profissionais soluções para a realidade que se apresenta. Contudo, nos últimos anos, diversas pesquisas revelam um aumento exponencial do consumo de fármacos como uma solução "mágica" para a aprendizagem e desenvolvimento de estudantes. Dessa maneira, a medicina se apropria do espaço escolar e o professor passa a ter um olhar mais vigilante sobre as crianças buscando classificações para suas diferenças individuais (Signor *et al*, 2017).

Ademais, as famílias, envolvidas em um discurso característico de uma política higienista, similar a existente no Brasil entre o final do século XIX e início do século XX, passam a associar as questões cognitivas aos discursos e práticas psicológicas e psiquiátricas, circunstância a qual antecedeu, neste caso, o atendimento psicopedagógico de 50% dos estudantes participantes da pesquisa. Pois, três dos seis estudantes que compuseram a amostra faziam uso contínuo de medicamentos como alternativa para "melhorar o desempenho escolar" por recomendação médica. A partir desse contexto, na primeira etapa da pesquisa realizada com os responsáveis legais pelos estudantes, foram analisados os motivos do encaminhamento para o atendimento psicopedagógico (tabela 1) e, em seguida, as expectativas em relação ao atendimento (tabela 2) oferecido pelo Núcleo de Investigação Psicopedagógica dos Problemas de Aprendizagem e Desenvolvimento do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

As categorias encontradas, referentes ao primeiro eixo, emergiram do discurso dos responsáveis pelos estudantes e das documentações apresentadas, podem ser analisadas na **Tabela 1**. Os nomes dos pais e/ou responsáveis legais aqui relatados são fictícios em cumprimento às normas éticas em pesquisa. Durante as entrevistas, a frequência dos termos utilizados foi sistematizada na tabela a seguir:

Tabela 1. Motivo do encaminhamento para atendimento psicopedagógico.

Por que o(a) estudante foi encaminhado(a) para o atendimento psicopedagógico?	***f***	***%***
Não consegue aprender (corretamente) na escola como os demais da turma	6	17,66
O médico pediu encaminhamento	4	11,76
A escola pediu encaminhamento	5	14,71
Ele(a) sempre aprendeu atrasado(a)	5	14,71
Não consegue ir bem em matemática	4	11,76
Mesmo com a medicação, não apresentou progresso na escola	3	8,82
A escola diz que ele(a) não aprende adequadamente	4	11,76
As professoras sempre reclamaram da dificuldade dele(a) em aprender	2	5,88
A escola é fraca e não ensina adequadamente	1	2, 94
Total	34	100

De acordo com os responsáveis legais pelos estudantes, os principais motivos de encaminhamento para o atendimento psicopedagógico consistem: na questão da dificuldade apresentada pelo

CIAIQ
www.ciaiq.org

estudante em aprender conteúdos escolares assim como os demais alunos da turma (17,66%), resultado com maior frequência, as solicitações feitas pela escola e suas afirmações sobre o desempenho dos estudantes (14,71%) – neste caso, os encaminhamentos chegam lacrados, sem que a família tenha lido o documento, e os encaminhamentos médicos (11,76%), os quais podem ser associados aos insucessos na utilização de medicação para melhora no desempenho escolar (8,82%).
Esse cenário permite inferir que, por um lado, as possíveis análises realizadas pelos profissionais da educação e familiares dos estudantes estão restritas a instrumentos padronizados de avaliação da aprendizagem utilizados nas escolas tal qual os discursos apoiados em observações de pais e educadores. Nesse sentido, o objeto de estudo tornou-se o estudante numa perspectiva orgânica o que parece configurar uma variável única em um processo amplo em que o Desenvolvimento, bem como seus fatores, e a Aprendizagem desempenham papéis fundamentais para a construção de conhecimentos, segundo Piaget (1972). Além disso, as respostas encontradas apresentam um diálogo comum aos estudos empenhados por Linhares *et al* (1993).
Por outro lado, à medida que os encaminhamentos feitos por profissionais da saúde (Neuropediatras, Neurologistas, Psiquiatras e Pediatras) se apresentaram como amostra da pesquisa, as justificativas analisadas apontaram para os casos em que a utilização de medicamentos à base de *Metilfenidato* não apresentara resultado na aprendizagem ou no desenvolvimento e, por isso, as intervenções clínicas de psicopedagogos eram, por ocasião, recomendadas por diversos profissionais, o que reforça um discurso mundial empenhado por inúmeros estudiosos para a atenção no excessivo consumo de medicamentos como maneira de melhorar o desempenho de estudantes na escola tal qual a discussão apresentada na investigação de Andrade *et al* (2018).
O conjunto de respostas apresentadas revela que as responsabilidades ou "culpa" pelo insucesso no processo de aprendizagem escolar recai essencialmente sobre o aluno. É bastante evidente que o estudante encaminhado para o atendimento psicopedagógico é tratado como um "enfermo" e que "nele estão as razões de todo o insucesso". Para Roberta, mãe de uma das participantes da pesquisa:

> "Quando ela (MAM) começou a ir mal na escola eu já percebi que tinha alguma coisa errada. Procurei a professora e ela disse que a coordenação queria marcar uma reunião comigo. Foi aí que me disseram que a MAM não acompanhava a turma e precisava de uma avaliação. Nenhum dos exames apresentou nada. Mas o médico sugeriu utilizar a medicação pois ela apresentava TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – CID F90). Eu vim aqui porque faz dois anos e nada dá certo. Ela está correndo o risco de reprovar. O Neuropediatra e a escola pediram o acompanhamento".

Foi por meio de manifestações como essa que o estudo presente procurou explicitar não somente os encaminhamentos como as expectativas em relação aos atendimentos, por isso na **tabela 2** são apresentados os resultados das análises das expectativas dos pais em relação ao atendimento psicopedagógico. Nas entrevistas, a frequência dos termos utilizados foi sistematizada na tabela a seguir:

Tabela 2. Expectativas dos pais em relação ao atendimento psicopedagógico.

O que você espera do atendimento psicopedagógico? Suas expectativas?	***f***	***%***
Consiga acompanhar o mesmo desempenho dos demais estudantes	6	23,08
Alcance o sucesso acadêmico entre os melhores da turma	5	19,23
Apresente bons resultados em matemática	5	19,23
Recuperar o conteúdo não aprendido	3	11,54
Consiga ir bem em Português e Matemática	5	19,23
Consiga escrever bem	2	7,69
Total	26	100

CIAIQ
www.ciaiq.org

De acordo com os responsáveis legais pelos estudantes, as principais expectativas sobre o atendimento psicopedagógico consistem: na questão do resultado positivo em relação ao desempenho do estudante em aprender conteúdos escolares (23,08%), resultado com maior frequência; em sequência, o desempenho entre os "melhores" ou "o desempenho excelente em Língua Portuguesa e/ou Matemática" (19,23%). Logo, as respostas encontradas apresentam um diálogo comum ao estudo empenhado por Carvalho (2018), pois afirmações apresentam uma preocupação centrada nos processos de aprendizagem de conteúdos escolares, os quais são pertencentes às concepções clássicas do Ensino Fundamental: "*escrever bem, com letra legível, fazer adições e subtrações, saber a tabuada e conjugar os verbos nos tempos e modos corretamente*".

É sabido que as compreensões sobre a igual valorização dos processos de desenvolvimento e aprendizagem constituem fundamento essencial de educadores e profissionais que atuam no Ensino Fundamental I (formação brasileira de estudantes com idades entre 06 e 10 anos), todavia o que é possível de se afirmar consiste na maior valorização dos processos de aprendizagem e acúmulos de conhecimento em relação aos múltiplos aspectos vitais do desenvolvimento dos estudantes.

Na segunda etapa da pesquisa, realizada com os seis estudantes, foi possível determinar em que período da psicogênese da construção das estruturas lógicas elementares eles se encontram (tabela 3), por meio de um diagnóstico, utilizando o método clínico exploratório e crítico piagetiano (Mantovani de Assis, 2013).

Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo é explicado mediante a compreensão da organização em grandes períodos, ou estágios com suas fases particulares (sensório motor; pré-operatório; operatório concreto e operatório formal), nos quais se constituem sucessivas equilibração, etapas em direção ao equilíbrio. Assim que o equilíbrio é alcançado em um ponto, a estrutura é integrada em um novo sistema em formação, até que um novo equilíbrio seja sempre mais estável e o conhecimento sempre mais extenso. Nesse sentido, o equilíbrio é definido pela *reversibilidade pois, considerar que há uma marcha em direção ao equilíbrio, significa que o desenvolvimento intelectual é caracterizado pela crescente reversibilidade*. Por isso, a reversibilidade é a característica mais aparente do ato de inteligência, capaz de desvios e retornos (Piaget, 1955, pp. 41).

Para o epistemólogo suíço, aos 7-8 anos as crianças em média atingem o período das operações concretas e o exercício de um pensamento reversível. Esse período é, principalmente, caracterizado pela capacidade de o sujeito de realizar uma operação, definida por Piaget, de maneira sintética, como a transformação de um estado A em um estado B, em que uma propriedade permanece invariante, com possível retorno de B para A que anula esta transformação por inversão. Ademais, o momento que as operações passam a ocorrer em pensamento e os sujeitos valem-se de argumentos lógicos para explicar transformações. Entretanto, o resultado da pesquisa corrobora as teses defendidas por Camargo (2016), Saravali (2003) e Dolle & Bellano (1996), no que se refere ao atraso existente no desenvolvimento das estruturas cognitivas dos sujeitos encaminhados para o atendimento psicopedagógico e também apresentado no estudo piloto de Carvalho (2018).

Os resultados dos sujeitos da pesquisa (**tabela 3**) foram organizados entre condições iniciais: não possui a noção (N), está em transição (T) e apresenta a noção correspondente (C para a Conservação), (IC para as Inclusões de Classe), (S para Seriação) cujas pontuações indicadas foram: 0 para a condição de não conservação (N), 0,5 para os indivíduos em transição (T) e, por fim, 1,0 para os sujeitos que apresentam a conservação, inclusão de classe e seriação correspondente. Por isso, segundo o método clínico ou exploratório crítico, os dados puderam ser organizados, agora para determinar o nível do desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Tabela 3. Diagnóstico do Comportamento Operatório

ID	*Idade*	*Conservação de quantidades discretas*			*Conservação do Líquido*			*Conservação da Massa*			*Inclusão de Classes Flores*			*Inclusão de Classes Frutas*			*Seriação*			***Total***
		N	T	C	N	T	C	N	T	C	N	T	IC	N	T	IC	N	T	S	
BRT	07A e 06m	0			0			0			0			0			0			0
MAM	07A e 11m	0			0			0			0			0				0,5		0,5
KAU	08A e 07m	0			0				0,5		0				0,5			0,5		1,5
YAO	08A e 11m	0			0				0,5		0			0			0			0,5
VIG	09A e 09m			1,0			1,0			1,0		0,5			0,5			0,5		4,5
HEL	11A e 05m			1,0			1,0			1,0		0,5			0,5			0,5		4,5

Os participantes da pesquisa que apresentaram desempenho entre 0 (zero) e 3,5 (três e meio) correspondem ao período pré-operatório; aqueles que obtiveram o desempenho entre 4 e 5 pontos estão em transição entre os estágios; por fim, com 6 pontos de desempenho são aqueles indivíduos que possuem raciocínio operatório concreto. Os dados apresentados, em diálogo com a literatura científica, revelam que todos os estudantes apresentam atrasos no desenvolvimento das estruturas lógicas elementares, o que é explicado por Piaget, pois, segundo o autor, a ausência da noção de conservação na criança pré-operatória reflete a irreversibilidade de seu pensamento, ou seja, a criança é incapaz de inverter mentalmente a direção da ação observada. (Mantovani de Assis, 2013).
As crianças participantes da pesquisa apresentam as características fundamentalmente do *Estágio Pré-Operatório*, somente dois dos seis estudantes estão em Transição para o Estágio Operatório Concreto, enquanto deveriam estar em Transição para o Estágio Operatório Formal.
Nesse sentido, o resultado da pesquisa corrobora as teses apresentadas nos trabalhos de Carvalho (2018), Camargo (2016), Saravali (2003) e Dolle & Bellano (1996), no que se refere ao atraso em média de 3 anos existente no desenvolvimento das estruturas lógicas elementares dos sujeitos encaminhados para o atendimento psicopedagógico.
Na compreensão Piagetiana, a matemática é um sistema de construções que, apoiado de início nas coordenações das ações e operações do sujeito, faz-se em uma sequência de abstrações reflexionantes de níveis sempre progressivos. O raciocínio multiplicativo, segundo Piaget, depende das coordenações das ações em pensamento e, portanto, exige que o pensamento da criança possua uma característica essencial, a *reversibilidade*. Essa capacidade que faz a criança entrar no mundo da lógica, ou seja, do pensamento, do raciocínio que, no presente, consegue antecipar os fatos futuros e reconstituir os passados (Mantovani de Assis, 2013, pp. 51).
De acordo com Piaget (1995, pp.31), parece inequívoco que a compreensão da noção de multiplicação é bem menos natural que a da adição. Por um lado, na adição, por exemplo, o pensamento está centrado sobre os objetos os quais se agrupam a outros; por outro, já na multiplicação, trata-se de depreender o número de vezes que se reúnem e de desmembrar, então, as operações como tais, e não mais somente seus resultados enquanto número de objetos transferidos.
Por isso, na terceira etapa da pesquisa, para avaliar os níveis de construção da noção de multiplicação, foi adotada a metodologia de Gómez-Granell (1983) que estabeleceu quatro níveis de condutas:
A *Conduta I* corresponde a crianças que estabelecem correspondência termo a termo, igualando, na resposta final, o número de fichas ao de objetos que poderiam ser comprados.

CIAIQ
www.ciaiq.org

Na *Conduta II* estão as crianças que aumentam, em algumas unidades, o resultado final, devido a uma consideração intuitiva da correspondência múltipla, não se importando ainda com a quantificação exata.
A *Conduta III* corresponde a crianças que chegam a um resultado correto por procedimentos aditivos, mediante adições sucessivas, sem nenhuma antecipação do número de ações a fazer, chegando ao resultado final correto por meio de adições sucessivas.
Por fim, a *Conduta IV* são as crianças cujos procedimentos demonstram antecipação da quantidade de fichas necessárias, sem nenhuma verificação empírica, alcançando mentalmente o resultado final.
Nesse modelo de condutas, quatro dos seis estudantes apresentaram a *Conduta I* os demais apresentaram a *Conduta II*, uma condição que corrobora o atraso existente na construção das estruturas lógicas de pensamento que impede os progressos da noção de multiplicação.

4 Considerações finais

Medicalizar, responsabilizar os estudantes, diagnosticar precocemente e justificar por comprometimentos orgânicos parece ser a essência de discursos os quais, diariamente, rotulam os estudantes como aqueles que não aprendem por apresentarem dificuldades de aprendizagem de conteúdos escolares. A constatação de um atraso de 3 a 4 anos no desenvolvimento cognitivo dos estudantes evidenciados neste estudo, no que se refere às estruturas lógicas de pensamento e à construção da noção de multiplicação, revela a ausência da preocupação com as solicitações do meio, uma reflexão sobre as oportunidades de ação para que o desenvolvimento cognitivo ocorra na idade certa (Dolle, 2018). A ação sobre meio exterior desempenha um papel fundamental no desenvolvimento psicológico e, então, cognitivo do ser humano. Por isso, no que se refere ao desenvolvimento intelectual, o meio oferece a matéria-prima para que a construção da inteligência chegue a um bom termo. Assim, a presente pesquisa oferece a oportunidade de reflexão sobre a necessidade de oportunidades de desenvolvimento cognitivo em instituições escolares.
Portanto, esse fenômeno contemporâneo consiste em um processo amplo e multifacetado de reflexão o qual requer a ampliação de pesquisas relacionadas à Psicologia Genética para a compreensão mais ampla das soluções cada vez mais imediatistas e superficiais utilizadas (como a medicalização dos estudantes) enquanto uma maneira de melhorar o desempenho escolar. Ao mesmo tempo, torna-se inequívoca a atenção necessária das instituições e de profissionais da educação em relação ao consumo excessivo de medicamentos como uma "*solução mágica*" para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Referências

Andrade, L.S., Gomes A.P., Nunes A.B., Rodrigues N.S., Lemos O., Rigueiras P.O., Neves R.R., Soares W.F.S. & Farias L.R. (2018). Ritalina uma droga que ameaça a inteligência. *Revista de Medicina e Saúde de Brasilia*, 99-112.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Camargo, R.L. (2016). *Intervenção Psicopedagógica e Dificuldades de Aprendizagem Matemática.* Tese de Livre Docência. USP / ESALQ, Piracicaba.

Carvalho, L. C. S. (2018). A(S) Dificuldade(S) de Aprendizagem de Conteúdos Escolares e a Construção das Estruturas Cognitivas: em busca de alternativas para uma escola democrática. In: *V*

Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas: Educação Democrática e Novas Alternativas. Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil.

Castro, F.G., Kellison, J.G., Boyd, S.J. & Kopak, A. (2010). A Methodology for Conducting Integrative Mixed Methods Research and Data Analyses. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(4), 342–360.

Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.

Dolle, J. (2018). Instruir uma nação é civilizá-la. Trad: José Carlos Moreira. In Mantovani de Assis, O. Z. (Org.). *A educação do século XXI à luz do construtivismo piagetiano.* Campinas, 103-130.

Dolle, J. & Bellano, D. (1996). *Essas crianças que não aprendem – diagnósticos e terapias cognitivas.* Tradução: Cláudio Saltini e Lia Leme Zaia. Petropólis: Vozes.

Foucault, M. (2008) *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis: Vozes.

Gómez-Granell, C. (1983). Procesos cognitivos en aprendizaje de la multiplicación. In: MORENO, M. *La Pedagogía operatória: un enfoque constructivista de la educación*. Barcelona: Laia, pp. 129-147.

Linhares M.B.M., Parreira V.L.C., Maturano A.C. & Sant'Anna S.C. (1993). *Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica*. Medicina, pp. 148-60.

Mantovani de Assis, O. Z. (2013). *PROEPRE Fundamentos Teóricos da Educação Infantil*. Campinas: Book Editora.

Ortega F., Barros D., Caliman L., Itaborahy C., Junqueira L. & Ferreira C. (2010). A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 14(34), 499-512. Epub September 17, 2010.https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832010005000003.

Piaget, J. (1972). *Development and learning*. In Lavatelly, C. S. e Stendler, F. Reading in child behavior and development. New York: Hartcourt Brace Janovich.

Piaget, J. (1955) Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent. Le problème des stades em psychologie de l'enfant, IIIº symposium de l'*Association psychologie scientifique de langue française*, Genève.

Piaget, J. (1995). *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais.* Trad. Fernando Becker. Porto Alegre: Artes Médicas.

Sampieri. R. H., Collado. C. F., & Lucio. M. P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa.* Porto Alegre: Penso/Mc Graw Hill.

Saravali, E. G. (2003). *Dificuldades de Aprendizagem e Interação Social.* Tese de Doutorado. FE/UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil.

Signor, R. C. F., Berberian, A. P. & Santana, A. P. (2017). *A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. Educação e Pesquisa*, 43, 743-763.

Revisão de literatura na área de ensino de Humanidades

Dilza Côco[1]

[1] Instituto Federal do Espírito Santo, Brasil. dilzac@ifes.edu-br

Resumo. A revisão de literatura constitui etapa importante no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. Permite ao pesquisador estruturar o desenho de uma investigação de modo fundamentado, com vista a contribuir com o avanço ou adensamento da produção científica de uma área. Para isso, é necessário que o investigador conheça os tipos metodológicos de revisão de literatura. Nesse sentido, o artigo tem por objetivo explorar características de tipos de revisão de literatura e compartilhar resultados de pesquisa bibliográfica desenvolvida na área de ensino de Humanidades, com foco em estudos relacionados à educação na cidade. Trata-se de pesquisa do tipo revisão sistemática que analisa um conjunto de dissertações produzidas na área de arquitetura. Os resultados indicam que as produções dessa área, especialmente as que focalizam estudos de centros históricos e memória, contribuem em termos teóricos e conceituais para adensar a temática da educação na cidade.

Palavras-chave: Revisão de literatura; Ensino de Humanidades; Educação na cidade.

Literature review in the Humanities teaching area

Abstract. Literature review is an important step in the development of academic research. It allows the researcher to structure the design of an investigation in a reasoned way, in order to contribute to the advancement or increase of the scientific production of an area. For this, it is necessary that the researcher knows the methodological types of literature review. In this sense, the article aims to explore characteristics of types of literature review and share results of bibliographic research developed in the area of humanities education, focusing on studies related to education in the city. It is a research of the systematic review type that analyzes a set of dissertations produced in the area of architecture. The results indicate that the productions of this area, especially those that focus on studies of historical centers and memory, contribute, in theoretical and conceptual terms, to increase the thematic of education in the city.

Keywords: Literature review; Humanities Teaching; Education in the city.

1 Introdução

No Brasil, a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) tem atuação importante como agência de regulação e fomento aos programas de pós-graduação (PPGs), contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento da produção científica do país. A partir de 1995 inaugura-se uma nova realidade – a criação dos cursos da modalidade profissional na categoria de mestrado (MP) –, sendo ampliada em 2017 para a etapa do doutorado. Informações disponibilizadas pela Capes[1] indicam que no período entre 2008 a 2017, somente os mestrados profissionais cresceram de 218 para o quantitativo de 739 cursos. Uma das principais características que distingue essa modalidade da acadêmica, tradicionalmente conhecida pelas universidades brasileiras, está relacionada à exigência de que a pesquisa gere um produto que possa ser testado e aplicado em condições reais, visando a busca por soluções de problemas diversos, em especial os de natureza social como saúde, educação, ensino e outros. Destaca-se que essa exigência relacionada à prática não reduz a importância e nem minimiza a necessidade de investimentos teóricos consistentes para sistematização e fundamentação da pesquisa.

[1] Informações obtidas no site https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/. Acesso em 19 de janeiro de 2019.

CIAIQ
www.ciaiq.org

Um dos elementos que qualifica essa fundamentação está relacionada à necessidade de diálogo do pesquisador com o acervo das outras produções já existentes. Conforme Bakhtin (2003) nos explica, toda esfera de comunicação, como a acadêmica, e no caso desse artigo, na área de ensino, possui um conjunto de enunciados socialmente válidos para determinada época. Assim, as novas produções adensam e alimentam esse fluxo de enunciados. Desse modo, o pesquisador, para poder propor novos enunciados, relacionados a uma determinada temática de interesse, necessita conhecer e analisar um conjunto de outros trabalhos. Alves (1992) e Echer (2001) corroboram essa ideia e afirmam que a parte da revisão de literatura não constitui uma sessão isolada em uma pesquisa, mas integra todo o seu processo de produção. Argumentam que um problema de pesquisa deve ser formulado para responder a lacunas, controvérsias ou regiões de sombras que merecem ser esclarecidas em um determinado campo de conhecimento ou tema.

Entendemos que, para pesquisadores iniciantes, a etapa relacionada à revisão de literatura no delineamento de uma investigação torna-se ainda mais relevante, pois o leva a conhecer e identificar as principais tendências teóricas e metodológicas de uma área de conhecimento, os objetos mais estudados, as técnicas de coleta de dados mais recorrentes e os resultados consolidados em determinado campo de estudos, bem como pode apreender possibilidades para novos estudos. Contudo, em um cenário amplo de fontes e com o auxílio dos recursos de tecnologia da informação que possibilita o acesso a diferentes bases de dados globalizadas, alguns desafios podem se apresentar ao pesquisador nesse trabalho de revisão de literatura. Esses desafios indicam que esse tipo de trabalho não constitui uma tarefa simples e corriqueira. Exige certa elaboração, demanda escolhas metodológicas, geralmente orientadas por questões como: qual tipo de revisão de literatura é mais apropriado à pesquisa a ser desenvolvida? Qual banco de dados privilegiar na busca das produções? Qual a relevância dessa base de dados no campo de estudos? Quais descritores utilizar na busca? Qual período delimitar? Quantas e quais pesquisas eleger na composição da revisão de literatura? Como organizar os dados? Como fazer o tratamento desses dados? Essas e outras questões precisam ser pensadas e para isso é necessário que o pesquisador tenha ciência dos vários tipos de revisão de literatura e suas características, para então optar pelo tipo mais condizente e favorável às suas proposições e condições.

Essas e outras questões podem permear o trabalho de revisão de literatura, e por isso avaliamos como pertinente contemplar nesse texto discussões sobre tipos e características de revisão de literatura, com o objetivo de situar algumas opções que estão disponíveis no campo das metodologias de pesquisa, além de apresentar dados de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida por um grupo de pesquisa que tem priorizado estudos sobre a temática da educação na cidade. Para atender a esse propósito, organizámos esse texto em quatro partes, incluindo essa introdução e as conclusões. A segunda parte apresenta algumas possibilidades de revisão de literatura e a terceira contempla dados de uma pesquisa de revisão de literatura na área de Humanidades. Esperamos que as discussões tecidas nesse artigo possam realçar, em termos metodológicos, a importância da etapa da revisão de literatura na configuração do desenho de uma pesquisa científica e destacar alguns elementos que merecem ser observados nesse processo.

2 Tipos e características de revisão de literatura

Pesquisas do tipo levantamento bibliográfico ou revisão de literatura são desenvolvidas com a finalidade de reunir um conjunto de produções teóricas relevantes sobre uma determinada questão ou campo de conhecimento. Essa modalidade de investigação tem origem na área da medicina (Vosgerau & Romanowski, 2014) e é bastante importante para indicar aos profissionais as técnicas, tratamentos e intervenções mais eficientes registradas na literatura especializada, e com base em

evidências científicas. Na área de educação esses estudos também foram adotados e são importantes por oferecer um panorama das produções de um determinado campo de conhecimento e em determinado período, indicando tendências teóricas, metodológicas, conceituais, temáticas dentre outros aspectos. Considerando a amplitude desses estudos e os diversos enfoques que podem abordar, assumem estrutura metodológica específica e com características diferenciadas para cada tipo. Dadas essas distinções também recebem denominações variadas na literatura como revisão narrativa, sistemática, compreensiva, integrativa, meta-análise, estado da arte, metassíntese, metasumatização, conforme podemos verificar em discussões de diferentes autores (Ribeiro, 2014; Vosgerau & Romanowski, 2014; Gomes & Caminha, 2014; Gonçalves, Nascimento & Nascimento, 2015).

Independente da denominação, pesquisas de revisão de literatura são estudos de natureza retrospectiva e secundária, pois os resultados são sustentados a partir de outras fontes, denominadas de primárias, como por exemplo teses, dissertações, artigos, livros, revistas de divulgação científica. Podem ser considerados estudos irradiadores de conhecimento. A qualidade desse tipo de pesquisa depende fundamentalmente da qualidade dos estudos primários incluídos na revisão, bem como da abordagem analítica e do tratamento do acervo de produções privilegiadas no levantamento. Um fator importante para avaliar essa qualidade está relacionado à clareza dos procedimentos utilizados e aos critérios orientadores de inclusão e exclusão de fontes que compõem o acervo do estudo bibliográfico. Barbosa (2018), ao desenvolver discussões sobre estudos bibliográficos na área de educação matemática, indica que, dependendo dos procedimentos adotados na pesquisa, os resultados podem ser categorizados como (Figura1):

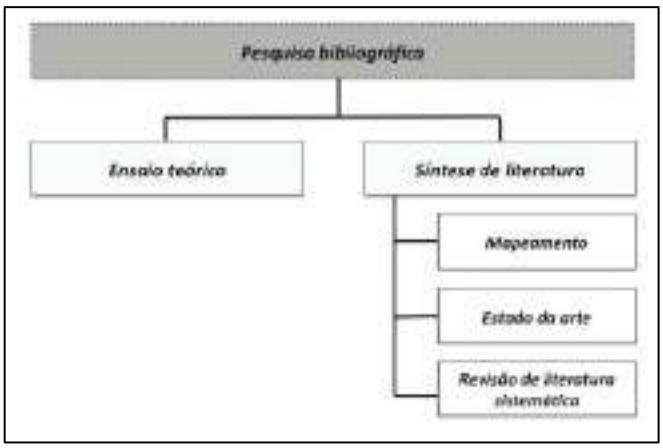


Fig.1 *Esquema com subcategorias de estudos bibliográficos. Fonte: Barbosa (2018, p.43)*

Segundo Barbosa (2018), os estudos classificados como ensaio teórico apresentam diferenças em relação aos demais. Explica que esse tipo de estudo bibliográfico realiza uma "[...] exposição lógica, rigorosa, coerente e crítica de argumentação" (Barbosa, 2018, p. 43) sobre uma temática. Contudo, o pesquisador, para fazer essa exposição, não parte de um corpus delimitado, mas busca as fontes conforme a necessidade de produzir a argumentação. Em geral, não tem a intenção de esgotar todas as possibilidades de informações sobre o tema. Outro diferencial é que o percurso metodológico utilizado pelo pesquisador não fica claro para o leitor, sendo desse modo o procedimento da investigação não replicável. Essa tipologia pode ainda ser denominada em escritos de outros autores como tradicional ou narrativa. Sobre a categoria síntese de literatura, indicada por Barbosa (2018), podemos entender que esta abarca estudos de três tipos e visa organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes disponíveis em uma área ou tema.

Pode ainda fornecer um panorama histórico sobre um assunto, além de contribuir com análises para apresentar novos direcionamentos de investigações. O primeiro tipo, os estudos de mapeamento, são geralmente caracterizados por levantar de forma sistemática a produção de uma área e realizar um minucioso trabalho de descrição. Fiorentini et al. (2016, p. 18) definem esse tipo de estudo como o

> (...) processo sistemático de levantamento e descrição de informações acerca das pesquisas produzidas sobre um campo específico de estudo, abrangendo um determinado espaço (lugar) e período de tempo. Essas informações dizem respeito aos aspectos físicos dessa produção (descrevendo onde, quando e quantos estudos foram produzidos ao longo do período e quem foram os autores e participantes dessa produção), bem como aos seus aspectos teórico-metodológicos e temáticos.

É importante destacar que os estudos de mapeamento guardam relações com os estudos do tipo estado da arte. Este último, para ser realizado, precisa garantir inicialmente uma identificação das fontes para então realizar um tratamento de análise qualitativa dos resultados das pesquisas que integram o acervo. Geralmente, envolvem grande número de trabalhos e buscam "(...) descrever aspectos ou tendências gerais da pesquisa em um determinado campo de conhecimento, destacando seus principais resultados e conclusões e fazendo um balanço-síntese do conhecimento produzido no campo" (Fiorentini et al, 2016, p. 18). No Brasil, diferentes pesquisadores têm realizado estudos de estado da arte, como por exemplo Soares e Maciel (2000), na área da produção científica sobre alfabetização[2]. Em relação a pesquisas de mapeamento, podemos referenciar a pesquisa denominada de *Mapeamento e estado da arte da pesquisa brasileira sobre o professor que ensina matemática*[3], coordenado por um grupo interinstitucional com sede na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Esse último estudo buscou identificar todo o acervo de teses e dissertações desenvolvidas em programas de pós-graduação *strictu sensu* na área de Educação e Ensino, no período entre 2001 a 2012. Envolveu pesquisadores de todas as regiões geográficas do país e levantou 858 fontes. Parte desses dados foram tratados de forma qualitativa por temáticas como estágio supervisionado, formação de professores dos anos iniciais e outras.

O terceiro tipo de estudo indicado por Barbosa (2018), a revisão de literatura sistemática, visa oferecer informações relevantes do cenário das produções, para orientar a tomada de decisão fundamentada, de pesquisadores ou outros sujeitos interessados. Porém, as fontes que sustentam a tomada de decisão devem ser obtidas de modo criterioso, transparente, objetivo, a fim de minimizar nuances de ordem subjetiva do pesquisador. Os resultados alcançados precisam também ser passíveis de verificação e os procedimentos metodológicos replicáveis. A primeira iniciativa do pesquisador nesse tipo de investigação deve ser a elaboração de uma questão ou problema. Com base nessa formulação poderá organizar os demais elementos, conforme as etapas a seguir (Gonçalves, Nascimento & Nascimento, 2015, p. 195):

- Definição do protocolo de pesquisa (descrição criteriosa do estudo);
- Escolha da base de dados para efetivar as buscas (localização dos estudos);
- Critérios de inclusão/exclusão (características e especificidades dos estudos);
- Elaboração do resumo (síntese dos conteúdos abordados);
- Identificação das evidências (estudos agrupados conforme a semelhança);

[2] A referida pesquisa está vinculada ao Centro de Alfabetização, Leitura e escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais. Informações mais detalhadas podem ser obtidas no site http://www.ceale.fae.ufmg.br/alfabetizacao-no-brasil-o-estado-do-conhecimento-abec-2.html.

[3] Dados sobre esse mapeamento podem ser encontrados na publicação intitulada Mapeamento da pesquisa brasileira sobre o professor que ensina matemática (2001-2012), disponível em https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina_basica/58/e-book-mapeamento-pesquisa-pem.pdf.

- Conclusão (alcance das evidências identificadas).

Cada uma dessas etapas precisa ser bem detalhada pelo pesquisador, a fim de explicitar os critérios adotados no processo da investigação. A partir do problema, é necessário definir os descritores utilizados na busca, os tipos de fontes contempladas (livros, artigos, teses, dissertações, jornais ...), a base de dados consultada, o período considerado na busca e os critérios de inclusão ou exclusão das fontes. Sampaio e Mancini (2007) ressaltam que a leitura dos títulos e resumos para definir quais trabalhos serão incluídos ou não no acervo da revisão sistemática deve ser realizada por dois avaliadores independentes. Segundo os autores, esse cuidado é importante para garantir que estudos de relevância sejam efetivamente contemplados e equívocos possam ser minimizados na seleção das fontes. Recomendam que os investigadores envolvidos nesse tipo de trabalho precisam conhecer bem o assunto/tema da revisão para proceder uma seleção de qualidade, o que sinaliza que essa tarefa não pode ser delegada a sujeitos com pouca experiência e ou conhecimento na área de investigação.

A partir dessas orientações de Sampaio e Mancini (2007) para a atuação de dois avaliadores na seleção das fontes, Gomes e Caminha (2014) destacam o aspecto da realização de reuniões de consenso. Essas reuniões servem para conhecer as referências selecionadas por cada um dos avaliadores e por meio da comparação chegar a uma listagem comum de fontes. Em seguida, os investigadores iniciam a avaliação da qualidade das pesquisas e a organização dos dados a serem incluídos na revisão. Após essa etapa sugere uma segunda reunião de consenso para deliberações quanto extração e interpretação dos dados e produção do relatório com as indicações apreendidas pela revisão sistemática de literatura. Essa sequência de procedimentos aponta que cada etapa da pesquisa está em conexão com as anteriores e são interdependentes em relação à questão que sustenta o levantamento. Assim, o pesquisador precisa dispensar tempo suficiente para elaborar a diretriz da pesquisa com clareza, a fim de não comprometer ou oferecer desafios para as demais etapas.

A partir dessa contextualização, podemos entender que essas várias etapas da revisão sistemática revelam teoria, método e técnicas, assim como um trabalho criativo do pesquisador ao produzir um novo olhar para um conjunto de pesquisas realizadas em uma determinada área ou tema. As palavras de Minayo (2012, p.622) nos ajudam a inferir que a qualidade dos resultados desse tipo de pesquisa depende especialmente "(...) da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora".

As discussões tecidas aqui nos apontam que cada tipo de revisão de literatura possui finalidades e procedimentos metodológicos próprios. Como modo de sintetizar elementos que marcam cada tipo, elaborámos o quadro 1 que elenca finalidades e características para melhor visualização das especificidades de cada modalidade.

Quadro 1: Tipos e características metodológicas de revisão de literatura

Tipo de revisão de literatura	Finalidade	Aspectos metodológicos
Ensaio ou revisão narrativa	Produzir argumentos sobre uma temática a partir do diálogo com outras fontes bibliográficas.	• Aborda tema amplo; • Escolha das fontes ocorre de forma aleatória, a critério das necessidades do pesquisador; • Não delimita previamente o acervo de dados que irá contemplar na pesquisa; • O pesquisador não tem necessidade de esgotar todas as possibilidades de fontes inerentes à temática.
Mapeamento	Levantar todas as referências relativas a um determinado tema ou campo de	• Exige uma questão específica que focaliza um tema ou problema; • Apresenta um protocolo de pesquisa com critérios delimitados para orientar o levantamento do acervo;

CIAIQ
www.ciaiq.org

	conhecimento, considerando um período de tempo, para descrever e configurar um panorama das produções em termos institucionais, geográficos, temporais.	• Geralmente trabalha com grande quantidade de fontes; • Descreve a estrutura de uma área de pesquisa, como quantidade, distribuição espacial, temas, abordagens metodológicas, etc.
Estado da arte	Levantar e analisar todas as referências relativa a um determinado tema ou questão-problema com o intuito de traçar um cenário dos resultados das produções de uma determinada área ou temática, assim como apontar novos direcionamentos para futuros estudos.	• Exige uma questão específica que focaliza um tema ou problema; • Apresenta um protocolo de pesquisa com critérios delimitados para orientar o levantamento e análise das fontes; • Por meio de categorias analíticas apresenta uma ampla visão das produções, destacando seus principais resultados e conclusões e fazendo um balanço-síntese do conhecimento produzido no campo investigado.
Revisão de literatura sistemática	Inventariar as principais referências relacionadas a uma temática ou área de conhecimento, com o objetivo de orientar pesquisadores ou pessoas interessadas à tomada de decisão fundamentada em dados científicos.	• Parte de uma questão específica; • Apresenta um roteiro de procedimentos com delimitações claras, como descritores utilizados, banco de dados consultado em um determinado período de tempo, critérios de inclusão e exclusão de pesquisas no acervo, extração de informações e elaboração do relatório com as conclusões; • Os procedimentos metodológicos devem ser passíveis de verificação e reprodutibilidade; • Os resultados devem servir para fundamentar a tomada de decisões.

Essa síntese apresentada no quadro 1 sobre os vários tipos de pesquisas bibliográficas colabora para situarmos, na próxima sessão, uma experiência de investigação de revisão de literatura desenvolvida no contexto de um grupo de pesquisa da área de ensino de Humanidades, que se dedica à temática da educação na cidade. Essa investigação tem como propósito realizar levantamento bibliográfico de teses e dissertações, publicadas em programas de pós-graduação de uma universidade pública, e que estabeleçam interface com a temática privilegiada em nosso grupo de pesquisa. Assim, iremos tecer diálogos com produções de diferentes áreas, dentre elas a arquitetura. Considerando os limites desse texto, iremos expor dados apenas dessa área, mas a pesquisa visa dialogar com fontes das áreas de história, geografia, literatura, artes e outras.

3 Revisão de literatura na área de ensino de Humanidades

Como sinalizámos, o trabalho de revisão de literatura que apresentamos nesse texto está vinculado a um grupo de estudos e pesquisas da área de ensino de Humanidades. Cabe destacar que esse grupo foi criado em 2016 e, desde então, tem desenvolvido diferentes estudos e pesquisas relacionados ao potencial da cidade para educar. Partimos da premissa que dois conceitos-chave permeiam essa temática: os conceitos de cidade e de educação. Uma compreensão comum do conceito de cidade a define como região geográfica que possui grande número de habitantes, com intensas atividades

comerciais, industriais, financeiras e de transportes. Porém, o nosso grupo de pesquisa parte de uma concepção mais ampla, para além desses elementos aparentes. Concebemos como produto e processo de atividades humanas coletivas, que estão em movimento de constante mudança, que modelam a forma e o conteúdo da cidade, deixando diversas marcas de grupos e classes sociais. Compreendemos que o conjunto dessas marcas delineiam uma grafia urbana, composta por camadas que expressam relações sociais, históricas, culturais, políticas, econômicas, geográficas, dentre outras. Tal perspectiva dialoga com proposições de Lefebvre (2001), quando defende que a cidade é lugar de consumo e consumo do lugar, palco de relações sociais, mas também de conflitos e contradições. Desse modo, a cidade expressa complexidades que demanda reflexão teórica mediada por conhecimentos da arte, da filosofia e da ciência.

Nessa vertente, a cidade carrega em si uma dimensão educativa, que pode ser explorada por diferentes abordagens. Maricato (2015), pesquisadora dedicada à questão da política urbana, argumenta que a cidade pode ser abordada como discurso, discurso esse que relacionamos à categoria polifônica, como nos provoca Canevacci (2004). Para esse autor, cada elemento da cidade ecoa vozes e produz sentidos harmônicos ou dissonantes. Defende que a cidade pode ser pensada como um grande texto, que em seu tecido, trama, organização, apresenta construções e elaborações humanas que evidenciam vida, trabalho, tempo, fluxo, ritmo, domínio, história, lugares, costumes, dentre outros aspectos.

Maricato (2015) ainda pontua que a cidade pode ser interpretada por sua dimensão estética, como também legado histórico, como manifestação de práticas culturais e artísticas mercadológicas ou rebeldes, dentre outras possibilidades. Assim, relações entre cidade e educação são latentes; porém, para que se tornem formativas, carecem de mediações qualificadas que estimulem reflexões sobre as contradições sociais, e agucem o olhar dos sujeitos para formas alternativas de compreender, viver e produzir o espaço urbano.

Abordar os espaços da cidade com base nessas proposições coloca em destaque o trabalho desenvolvido pelas escolas públicas. Chisté (2017) salienta que muitos profissionais podem realizar mediações relacionadas à educação na cidade, tais como mediadores culturais que atuam em espaços como museus, galerias, teatros, praças, prédios históricos e outros. Contudo, muitas vezes essas mediações apenas reiteram informações históricas de ordem cronológica que não estimulam o pensamento crítico. A autora coloca em evidência a potência do trabalho realizado por professores das escolas públicas. Argumenta que esses profissionais podem realizar ações formativas, organizadas de modo intencional, que favoreçam a apropriação de conhecimentos de espaços da cidade, como modo de ampliar os horizontes da atividade pedagógica. Para isso, o professor precisa estar em movimento de estudo e formação constante para garantir melhores condições para mediar conhecimentos que provoquem e estimulem o pensamento crítico e criativo.

Essas considerações que atravessam a temática da educação na cidade apontam para a necessidade de diálogos com diferentes campos disciplinares como geografia, história, literatura, artes, arquitetura, filosofia, sociologia, pedagogia, dentre outros. Assim, conhecer contribuições de pesquisas dessas várias áreas para compor o repertório de conhecimentos relacionados à educação na cidade, torna-se uma necessidade sentida pelo grupo de pesquisa. Nessa direção, formulámos uma questão geral para orientar uma pesquisa de revisão bibliográfica: quais produções acadêmicas (teses/dissertações) com interface com a área de Humanidades contribuem para explorar a dimensão educativa da cidade? Considerando que essa questão abarca uma série de áreas, formulámos uma questão específica, a saber: de que modo pesquisas da área de arquitetura contribuem para explorar a dimensão educativa da cidade? Esclarecemos que iniciámos a revisão sistemática por essa área tendo em vista que o conceito de cidade assume lugar de destaque nas produções desse campo de conhecimento. Para explorar essa questão específica buscámos identificar pesquisas acadêmicas publicadas no programa de pós-graduação da Universidade Federal

do Espírito Santo (UFES)/Brasil. A escolha pelo acervo de fontes dessa universidade se deve a duas razões. A primeira por ser a universidade mais antiga do estado de localização do grupo de pesquisa, e a segunda por possuir o maior número de programas de pós-graduação. Assim, estabelecemos no protocolo da pesquisa alguns critérios orientadores para os procedimentos metodológicos, tais como:

1- Realizar o levantamento na base de dados das publicações no programa de pós-graduação da UFES;
2- Utilizar na busca o descritor cidade;
3- Identificar pesquisas em que o descritor esteja contemplado no título;
4- Delimitar o tempo da pesquisa no período de 2010 a 2017;
5- Selecionar fontes para análise que expressam trabalhos de natureza empírica;
6- Incluir somente fontes que adotam referencial teórico da linha crítica.

Com esses critérios o grupo de pesquisadores (duas professoras do Gepech e quatro licenciandas bolsistas de iniciação científica) desenvolve a busca por pesquisas realizadas no programa de pós-graduação em arquitetura. Cabe esclarecer que esse levantamento contemplará esses procedimentos metodológicos em várias outras áreas disciplinares que possuem relação com o ensino de Humanidades. Considerando essa amplitude de áreas afins denominamos nossa revisão como sistemática dialógica. Um primeiro desafio encontrado na busca na área de arquitetura foi que o site do programa investigado não permite lançar o descritor para localizar as ocorrências do acervo. Desse modo, adequámos a consulta por meio do procedimento de leitura de todos os títulos, a fim de identificar quais pesquisas apresentavam o termo cidade. Em seguida, realizámos a leitura dos resumos para fazer a primeira seleção de trabalhos. Foram identificadas 19 dissertações, sendo selecionadas 8 para leitura completa do texto e o preenchimento do formulário com dados específicos de cada trabalho.

Esse formulário foi elaborado para captar os principais elementos de caracterização das pesquisas como autoria, orientador, ano de publicação, título, objetivos, sujeitos, metodologia, referencial teórico e resultados alcançados. Essa primeira abordagem mostrou maior frequência de uma determinada orientadora. Devido a essa recorrência em quatro dos oito trabalhos selecionados, optámos por retomar a consulta na base de dados para verificar outros trabalhos orientados por essa professora. Esse segundo momento de busca foi efetivado pela leitura completa de todos os resumos de pesquisas orientadas por ela no período delimitado para o levantamento. Com esse procedimento refinámos a busca e complementámos o acervo de fontes acrescentando mais 6 trabalhos pertinentes à nossa temática.

A partir da leitura do conjunto das fontes percebemos que o foco principal dos objetos de investigação estavam relacionados ao debate sobre preservação e manutenção de sítio histórico, memória local e/ou restauro do patrimônio cultural e histórico. Os trabalhos analisados foram expandindo suas proposições, partindo do contexto da cidade de Vitória como no caso de Faitanin (2012) que tinha como objetivo compreender e categorizar mudanças no conceito de monumento, de seu entorno e, principalmente, da relação entre eles. Em outros estudos notámos que o foco privilegiado foi a cidade de Serra ou Santa Leopoldina, e abordavam questões sobre preservação, conservação, educação patrimonial e tecnologias para manter o patrimônio histórico da cidade. Os trabalhos de Queiroz (2013), Castiglioni (2013), Castro (2014), Andrade (2015) e Florenzano (2016) expressam esse interesse e investiram em estudos sobre o centro histórico dessas cidades. É importante situar que a cidade de Santa Leopoldina fica localizada na região serrana do Espírito Santo e foi ocupada por diferentes grupos europeus a partir de 1856, conforme podemos ler em Castiglioni (2013). Nesse processo de colonização foi se constituindo um acervo histórico de elementos da cidade que evidenciam contribuições de diferentes culturas, em especial dos alemães. O estudo de Castiglioni (2013) propõe ação de investigação sobre o patrimônio histórico da cidade

junto com uma escola da região, indicando assim relações com os interesses do nosso grupo.
Sobre o trabalho de Ruy (2017), este explora questões sobre o processo de museificação da cidade de Santa Teresa. A autora estabelece relações desse processo com a criação de roteiros turísticos, no caso pesquisado o roteiro Caravaggio. Para a autora da pesquisa, esse tipo de museificação do território indica uma abordagem da cidade como mercadoria que atende a indústria do turismo. É tipicamente a cidade do espetáculo onde ocorre a comercialização do patrimônio edificado. Por outro lado, pode favorecer a preservação patrimonial, da cultura, mas corre-se o risco da petrificação da cidade e outras repercussões para as identidades dos sujeitos. A leitura desse trabalho e dos demais selecionados nessa parte da revisão ampliaram os horizontes teóricos para pensar a cidade e seu potencial educativo. Indica que o diálogo com a área da arquitetura contribui para a compreensão de elementos teóricos e conceituais importantes, bem como ajuda a explicitar as contradições que podem ser apreendidas nos diferentes objetos de investigação.

4 Conclusões

Nesse artigo buscámos situar características de alguns tipos de estudos de revisão de literatura. Considerando as possibilidades elencadas, nos aproximámos das proposições que caracterizam a pesquisa de revisão sistemática da literatura. Nesse sentido, apresentámos parte dos dados de uma investigação dessa natureza, realizada por pesquisadores da área de humanidades interessados na temática da educação na cidade. Ao explicitarmos os procedimentos adotados no estudo, indicámos que o processo de elaboração de um protocolo de procedimentos metodológicos precisa ser testado e validado e, caso necessário, o pesquisador precisa implementar ajustes para garantir um levantamento criterioso, que atenda o objetivo delineado para a pesquisa. Além disso, as fontes selecionadas para compor o acervo da pesquisa sinalizam que estudos da área da arquitetura oferecem contribuições para compreender a cidade em sua dimensão educativa, especialmente em termos de conhecimentos sobre sítio histórico, monumentos, patrimônio arquitetônico, memória, restauro, roteiro turístico e museificação. Tais conceitos auxiliam na compreensão da grafia urbana da cidade, e mostram que diferentes elementos precisam ser considerados na leitura da cidade. O conjunto das pesquisas sinaliza a importância da preservação da memória por meio da restauração de edificações históricas, mas também destaca que essa preservação muitas vezes pode servir de estímulo para a concepção de cidade como mercadoria, principalmente pelo viés da indústria do turismo. Nesse sentido, o conceito de preservação de espaços de valor histórico da cidade carrega em si contradições que merecem ser discutidas e desveladas em uma abordagem educativa. É importante ainda pontuar que a cidade é viva, se transforma, imprime marcas, ritmo, revela memórias, mostra cultura, trabalho, explicita desigualdades, como também está aberta a possibilidades de revisões. Desse modo, entendemos que essas contribuições agregam elementos para a temática da educação na cidade e para os estudos realizados pelo grupo de pesquisa em questão na área do ensino.

Referências

Alves, A. J. (1992). Revisão de teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de pesquisa*, 81, 53-60.

Andrade, B. A. de (2015). *Representando o patrimônio territorial com tecnológica da geoinformação: experimento em Santa Leopoldina/Espírito Santo.* Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.

Barbosa, J. C. (2018). Abordagens teóricas e metodológicas na Educação Matemática: aproximações e distanciamentos. In: A. M. P. de Oliveira, & M. I. R. Ortigão (Orgs.). *Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em Educação Matemática*. Brasília, SBEM.

Canevacci, M. (2004). *A cidade polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação ur*bana. São Paulo: Studio Nobel.

Castiglioni, L. de A. (2013). Educação patrimonial e desenvolvimento local: relação sociedade-patrimônio em Santa Leopoldina. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Castro, D. A. do A. (2014). *Instrumentos da política urbana e seus potenciais para preservação de sítios históricos: possibilidade para Santa Leopoldina, Espírito Santo.* Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Chisté, P. (2019). Educação na cidade: possibilidade contra-hegemônicas de atuação de professores, mediadores de espaços culturais e educadores sociais. *Revista de pedagogia social*, 1 (3), 1-17.

Echer, I. C. (2001). A revisão de literatura na construção do trabalho cientifico. *Revista Gaúcha de enfermagem*, 22, 5-20.

Faitanin, R. (2012). *O planejamento como instrumento de conciliação entre a preservação e o desenvolvimento urbano o cada: o caso da cidade de Vitória*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Fiorentini, D., Grando, R. C., Miskulin, R. G. S., Crecci, V. M., Lima, R. C. R. de, & Costa, M. C. (2016). O professor que ensina matemática como campo de estudo: concepção do projeto de pesquisa. In: D. Fiorentini, C. L. B. Passos, & R. C. R. de Lima (Orgs.). *Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001-2012*. Campinas, SP, Faculdade de educação, Unicamp.

Fiorenzano, L. da S. (2016). Conservação de tijolo cerâmico em alvenarias históricas: subsídios para restauração do sítio histórico de Santa Leopoldina-ES. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Gomes, I. S., & Caminha, I. de O. (2014). Guia para revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do Movimento Humano. *Movimento*, 20 (1), 395-411.

Gonçalves, H. de A., Nascimento, M. B. da C., & Nascimento, K. C. S. (2015). *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, 3, 193-211.

Lefebvre, H. (2001). *O direito a cidade*. São Paulo, Editora Centauro.

Maricato, E. (2015). *Para entender a crise urbana*. São Paulo, Editora Expressão popular.

Minayo, M. C. de S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3), 621-626.

Queiroz, R. Z. (2013). Uso de ferramentas computacionais para análise de monumentos históricos tombado: ensaio em Santa Leopoldina-ES. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Ribeiro, J. L. P. (2014). Revisão de investigação e evidencia científica. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 15 (3), 671-682.

Ruy, A. T. (2017). Museificação do território: experimentação conceitual em roteiro cultural no Espírito Santo. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Sampaio, R. F., & Mancini, M. C. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista brasileira fisioterapia*. São Carlos, SP, 11 (1), 83-89.

Soares, M. B., & Maciel, F. (Orgs). (2000). *Alfabetização*. Brasília, Mec, Inep.

Vosgerau, D. S. R., & Romanowski, J. P. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, 41, 165-189.

Aprendizagem Baseada Em Problemas: na perspectiva dos docentes de um curso de medicina

Katia Terezinha Alves Rezende[1], Maria Cristina Guimarães da Costa[2],
Matheus Eduardo Rodrigues3, Silvia Franco da Rocha Tonhom[4],

[1] Docente do curso de enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília (Famema), Brasil, katialvesrezende@gmail.com;
[2] Docente do curso de enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília (Famema), Brasil. mcgcosta@superig.com.br;
[3] Discente do curso de medicina da Faculdade de Medicina de Marilia (Famema), Brasil, matheuserodrigues@gmail.com;
[4] Docente do curso de enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília (Famema, Brasil, siltonhom@gmail.com;

Resumo. A Faculdade de Medicina de Marilia possui um currículo integrado e orientado por competência dialógica de acordo com o exposto nas diretrizes curriculares nacionais. A Unidade de Educação Sistematizada (UES) compõe esse currículo do curso de medicina e utiliza-se da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como metodologia de ensino vigente. Este trabalho teve por objetivo analisar o processo ensino-aprendizagem por meio do ABP na UES na perspectiva do docente do curso de medicina da FAMEMA. Pesquisa de abordagem qualitativa, com entrevista semi estruturada com os professores do Curso e analisado os dados por meio da análise de conteúdo, modalidade temática. Nesse momento apresenta – se dois temas, a saber, diretrizes curriculares: um caminho a ser percorrido e incompreensão da UES como unidade inserida no curso.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Problemas; Educação médica; Ensino

Problem-Based Learning from the perspective of a Medical Course's teachers

Abstract. The Medical Faculty in focus has an integrated curriculum that is guided by dialogical competence in accordance with what is stated in the national curricular guidelines. The Systematized Education Unit (SEU) composes this curriculum of the medical course and uses Problem-Based Learning (PBL) as the current teaching methodology. This study aimed to analyze the teaching-learning process through the PBL in the SEU from the perspective of the teacher of the medical course of this Institution. Research of qualitative approach, with semi structured interview with the Course's teachers and the data were analyzed through content analysis, thematic modality. At this moment two themes are presented, namely, curricular guidelines: a path to be covered and incomprehension of SEU as a unit inserted in the course.

Keywords: Problem-Based Learning; Medical education; Teaching

1 Introdução

A Instituição em estudo é uma autarquia do governo do estado de São Paulo que oferece educação gratuita nos cursos de medicina e enfermagem. Em 1997, o curso de Medicina passou por um processo de reestruturação de seu currículo acadêmico. Indo ao encontro com as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 (Brasil, 1996) e mais tarde com as Diretrizes Curriculares Nacionais na área da Saúde (Brasil, 2011). Assim, o ensino aprendizagem no curso de medicina é formado pela tríade: aprendizagem centrada no estudante, baseada em problemas e orientado para a comunidade, essenciais na estruturação das unidades educacionais multidisciplinares que compõem o currículo acadêmico da graduação em Medicina. Estabeleceu-se, então, o currículo integrado orientado por competência dialógica (Lima, 2005). Tal currículo é estruturado em Unidade Educacional Sistematizada (UES) e articulado com a Unidade de Prática profissional (UPP). Nas duas primeiras séries da graduação, foca-se nas necessidades de saúde individuais e coletivas, na terceira série tem-se também enfoque nas necessidades de saúde, contemplando o ciclo de vida. Na quarta, fundamenta-se em apresentações clínicas das áreas de saúde da mulher, da criança e do adulto. Essa

configuração curricular acaba por nos levar ao perfil do profissional que a instituição pretende formar, caracterizado por: "Um médico generalista, ético, com visão política e crítico-reflexiva, conhecendo seu papel na sociedade. Exercerá a profissão, buscando atualização constante, a máxima apropriação do conhecimento científico obtido até então pelo trabalho médico, que o fundamenta, com responsabilidade social na gênese do viver, adoecer e morrer das pessoas, pautando o cuidado em saúde e considerando a integralidade, a equidade e a universalidade, nos diferentes níveis de atenção, nas ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação." (Famema, 2014).

Com isso, no novo modelo curricular, a abordagem pedagógica que se desenvolve na UES tem como base a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). O ABP surgiu pela primeira vez em 1969, no Canadá, na McMasterUniversity e desde então propaga-se pelo mundo como modelo pedagógico na educação de adultos não ficando restrita somente a Medicina. Trata-se um processo de ensino aprendizagem centrada no aluno, isto é, ele é o gerenciador de sua autoaprendizagem. Além disso, o ABP foca-se na multidisciplinaridade, aproximando as ciências básicas com a clínica e na integração dos conteúdos Biológicos, Psicológicos e Sociais, indo ao contrário da máxima onde as faculdades de medicina tradicionalmente buscam "tratar doenças e não doentes" (Tsuji & Aguilar-Silva, 2010; Schmidt, Cohen-Schotanus & Arends, 2009). Para isso, o ABP deve seguir as quatro taxonomias de Barrows (1986, cit por Tsuji & Aguiar-Silva, [s.d.]): "a) estruturar o conhecimento de forma que os conteúdos das ciências básicas e clínicas possam ser aplicados no contexto clínico, facilitando o resgate e a aplicação de informação (SCC – Structuringofknowledge for use in ClinicalContext); b) desenvolver um processo eficaz de raciocínio clínico para as habilidades de resolver problemas, incluindo: formulação de hipóteses, levantamento de questões de aprendizagem, busca de informações, análise de dados, síntese do problema e tomada de decisões (CRP – ClinicalReasoningProcess); c) habilidades que permitem ao estudante entender as suas próprias necessidades de aprendizagem e localizar fontes de informações apropriadas (SDL – Self-Directed Learning); d) aumentar a motivação para aprendizagem (MOT – IncreasingMotivation for Learning)."

Nesse método, os estudantes são separados em pequenos grupos (em média oito estudantes por grupo) sempre sob a orientação do tutor, que não é, necessariamente, um especialista no assunto que será tratado durante a tutoria, mas sim, um conhecedor dos passos tutorias, dos princípios que regem o método ativo de ensino aprendizagem e deve dominar a técnica no que norteia o trabalho em um grupo de tutoria. O professor tem acesso ao "Guia do tutor", ferramenta que o auxiliará a nortear e permitir que os estudantes tenham clareza dos objetivos que devem alcançar de acordo com o que foi pretendido na elaboração do problema. O processo tutorial deve seguir nove passos (Komatsu, 2003; Kamp, Dolmans, Van Berkel & Schmidt, 2013).

Sendo eles, a apresentação do problema, seguido pelo esclarecimento de alguns termos desconhecidos e de dúvidas sobre o problema, o terceiro passo consiste na definição e resumo do problema, com identificação de pontos relevantes. O quarto é uma análise do problema utilizando os conhecimentos prévios, chamado "Brainstorm", ou chuva de ideias. O quinto passo, trata-se do desenvolvimento de hipóteses para explicar o problema e identificar lacunas de conhecimento. O sexto passo é definição dos objetivos de aprendizagem, onde os alunos elaboram questões a serem pesquisadas e respondidas seguido pelo sétimo, a busca ativa de informação e estudo individual. O oitavo passo será o compartilhamento das informações obtidas e aplicação na compreensão do problema proposto terminando com o nono e último passo, a avaliação do trabalho do grupo e dos seus membros.

É importante ressaltar que dentre os passos da tutoria apresentados temos três fases importantes do processo ensino-aprendizagem: a análise do problema inicial, a aprendizagem individual e a discussão grupal. Esse ciclo nos mostra que o conhecimento no PBL é acumulativo, ou seja, a construção do conhecimento final depende de todo o aprendizado adquirido nas fases anteriores do processo à medida que o aluno identifica problemas, se utiliza da aprendizagem autodirigida e,

posteriormente, da discussão com o grupo para consolidar seu aprendizado (Yew, Chng & Schmidt, 2010).

Além da tutoria, a UES é construída em conjunto com atividades complementares como práticas laboratoriais, consultorias e conferências. Essas atividades suplementam as informações necessárias ao problema estudando, podendo fornecer treinamento e desenvolvimento de habilidades específicas quando observado necessidade (Mamede, 2001).

No caráter avaliativo da Unidade Educacional Sistematizada, encontramos a avaliação com suas funções diagnósticas, formativas e somativas. O caráter diagnóstico contribui intimamente com a avaliação formativa uma vez que nos apresenta a potencialidade e as fragilidades do estudante, enquanto a função formativa irá nos mostrar o avanço do estudante e seu desenvolvimento ao longo de determinada atividade, informações úteis enquanto a efetivação e regulação do processo ensino-aprendizagem. Já o caráter somativo, irá colher as informações dadas pelo caráter formativo e fornecer indicadores que permitirão aperfeiçoar o processo ensino aprendizagem (Famema, 2015).

Assim, compondo a UES, o Exercício de Avaliação Cognitiva (EAC) tem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um instrumento de resposta escrita que contempla os âmbitos estudados na UES de caráter multidisciplinar abordando aspectos biológicos, psicológicos e sociais e mantendo a integração básico-clínica. Ainda no âmbito da avaliação na UES, o estudante é avaliado por meio de um documento institucional, o formato. Esse documento irá conter as informações que possam contribuir com o processo ensino aprendizagem, além dos pontos fortes encontrados no estudante e áreas que precisam de atenção e melhorias. É um documento preenchido pelo professor que o acompanhou no processo tutorial e tem o objetivo de avaliar o processo ensino aprendizagem do estudante e suas atitudes interpessoais durante a realização da Unidade Educacional (respeito, cooperação, comunicação, responsabilidade e avaliação) (Famema, 2015).

Ao final de cada semestre o estudante também avaliará a UES por meio de um formato. Nele, conterá a avaliação do estudante e suas percepções a respeito da organização da série, o estudante avaliará os casos tutoriais e as conferências realizadas e suas respectivas pertinências para o processo ensino aprendizagem (Famema, 2015).

Considerando o currículo do curso de Medicina da Faculdade de Medicina de Marília – Famema e com base em percepções identificadas de forma empírica, nota-se que há divergências entre os docentes quanto a seu papel como tutor, alguns professores não desenvolvem o processo ensino aprendizagem de acordo com o que é preconizado, ou seja, passos tutoriais deixam de ser seguidos destacando dentre esses a elaboração de hipóteses e a avaliação do desempenho do grupo e do estudante. Percebemos ainda que alguns professores apresentam dificuldades em explorar as dimensões biológicas, psicológicas e sociais assim como a multidisciplinaridade. Além disso, as atividades complementares (conferências, consultorias, etc.) não são incentivadas e exploradas em seu potencial.

Frente a isso, observamos que a metodologia de ensino vigente nessa instituição nos levou a alguns questionamentos: Como o docente compreende o processo ensino aprendizagem na UES e qual seu papel neste? Os professores conhecem quais as atividades que compõem a UES? De que forma estas contribuem com o processo ensino aprendizagem? A abordagem biológica, psicológica e social, assim como a multidisciplinaridade, é explorada? De que forma essas contribuem na formação do Médico pela Famema?

Este projeto é parte de um projeto maior da Famema – A avaliação do processo ensino e aprendizagem nos cursos de enfermagem e medicina da Famema que compõem o Grupo de Pesquisa Educação em Saúde que pretende contribuir com a operacionalização de um currículo integrado e orientado por competência na abordagem dialógica e com metodologias ativas de ensino e aprendizagem na área de saúde. Percebe-se que as mudanças curriculares ocorridas na faculdade e

a metodologia ativa ainda são inovadoras e carecem de confirmações e estudos quanto a sua aplicabilidade.

2 Objetivos

Analisar o processo ensino-aprendizagem por meio do ABP na Unidade de Educação Sistematizada na perspectiva do docente do curso de medicina de uma faculdade do interior paulista, Brasil.

3 Método

Neste estudo foi desenvolvida uma pesquisa de campo, do tipo exploratório-descritivo a partir de uma abordagem qualitativa. Essa escolha se deu pelo fato do estudo exploratório-descritivo resguardar domínio em descrever um determinado fenômeno para ampliar conhecimento, assim como caracterizá-lo (Marconi & Lakatos, 2010). O estudo de campo tem sua importância à medida que o pesquisador necessita ir ao espaço onde o fenômeno ocorre e busca reunir um conjunto de informações a serem coletadas e documentadas. A análise qualitativa, por sua vez, pôde explorar sentidos e significados como valores, crenças, hábitos, atitudes e opiniões fornecidos, por exemplo, pelos docentes do curso de Medicina da Famema em relação às suas percepções da Unidade Educacional Sistematizada (Minayo, 2010).

O estudo foi realizado no Curso de Medicina da Famema e a população deste estudo foi formada por docentes que desenvolvem a UES da 1ª a 4ª série do curso de Medicina que totalizam 65 docentes tutores. Destes, 14 (21,5%) professores atuam na primeira série, 16 (24,6%) na segunda, 17 (26,1%) na terceira e 18 (27,6%) professores atuam na quarta série. Nas três primeiras séries é composta por professores de diversas formações profissionais (médicos, enfermeiros, biólogos, farmacêuticos entre outros). A quarta série é composta por tutores médicos. A seleção dos sujeitos foi feita a partir de uma amostra não probabilística de intenção totalizando 16 professores selecionados sendo quatro professores de cada uma das quatro primeiras séries do curso de Medicina da … Foram escolhidos também a partir das variáveis: sexo, tempo em que desenvolve o ABP e formação profissional, garantindo assim uma amostra que permitiu abranger múltiplas dimensões e garantiu a investigação do problema em sua totalidade. A coleta de dados foi realizada a partir de uma entrevista semiestruturada, qual contemplou duas partes, A) Dados de identificação: sexo, idade, tempo de contratação, formação profissional, capacitação para atuar na UES e B) Questões norteadoras: 1. Qual atividade você desenvolve na UES? Existem outras atividades programadas? Quais são? Dentro da sua série, como você avalia o desenvolvimento dessas atividades? Qual a finalidade da UES dentro da sua série? 2. Como você desenvolve o processo de ensino e aprendizagem na Unidade Educacional Sistematizada? 3. Qual é o perfil do profissional definido pela …? Qual a contribuição da UES para a formação do perfil do profissional definido pela instituição?

As entrevistas foram gravadas e transcritas e os dados revisados e organizados. Por meio desse método de coleta de dados, aumentamos o detalhamento das informações adquiridas e aprofunda se na subjetividade das respostas dadas pelos docentes (Sampieri, 2006).

A análise dos resultados foi realizada a partir da Análise de Conteúdo na Modalidade Temática por ser “rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (Bardin, 2011 p. 201). Nela, o tema é a unidade de significação que se desprende de um texto analisado. A análise temática tem como objetivo descobrir os núcleos de sentidos da comunicação que representem algo para o alcance dos objetivos (Minayo, 2010; Bardin, 2011). Tal análise consistiu em três principais etapas: a primeira é a tomada de decisão sobre o que se pretende

investigar, a segunda baseia-se na exploração do material enquanto a terceira revela-se na interpretação dos resultados obtidos (Minayo, 2010).
Inicialmente foi realizada a leitura exaustiva do material deixando-se impregnar pelo conteúdo. Dessa forma conseguiu-se ter uma visão do conjunto, apreender as particularidades, elaborar pressupostos inicias, escolher forma de classificação inicial e por fim escolher os conceitos teóricos que orientaram a análise. Em seguida realizou-se a exploração do material distribuindo-se os trechos das entrevistas em uma classificação que contemplou: como desenvolve a tutoria; quais as outras atividades da UES; como avalia a UES e o Curso. A partir de então realizou-se a leitura do conteúdo de cada classe fazendo um diálogo entre as partes do texto de análise. Após identificou-se, por meio de inferência, os núcleos de sentido que reorganizados constituíram as categorias temáticas, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Distribuição dos núcleos de sentido e os temas correspondentes referentes às entrevistas realizadas com professores da UES do Curso de Medicina, 2016.

NÚCLEOS DE SENTIDO	TEMAS
· Perfil profissional que se pretende formar é o médico generalista, capaz de atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde e de trabalhar em equipe. · Formar profissional autônomo, no sentido da construção de conhecimento, crítico e reflexivo. · O perfil profissional definido pela FAMEMA tem por base as diretrizes curriculares nacionais, concebido como ideal, mas inatingível. · O foco da formação profissional ainda é na dimensão biológica, apesar do discurso trazer a perspectiva biopsicossocial.	**Diretrizes curriculares: um caminho a ser percorrido**
· A organização da UES tem dificuldade de articular a tutoria com as demais atividades que compõe a unidade. · A organização da UES tem dificuldade de articular a tutoria com a UPP. · A organização da UES tem dificuldade de integrar as disciplinas e as series.	**Incompreensão da UES como unidade inserida no curso**

De acordo com a resolução 466/2012 do conselho nacional de saúde que regula a pesquisa envolvendo seres humanos, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Faculdade de Medicina de Marília nº 1.273.569 CAAE: 49104915.0.0000.5413. Os participantes que concordaram em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da coleta de dados.

4 Resultados e Discussão

4.1. Caracterização dos participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 16 docentes do curso de medicina que atuam na UES. O grupo de entrevistados foi composto por indivíduos com as seguintes formações profissionais: três (18,75%) biólogos, um (6,25%) biomédico, três (18,75%) farmacêuticos, um (6,25%) enfermeiro e oito (50%) médicos, sendo oito (50%) do sexo masculino e oito (50%) do sexo feminino.
Em relação à idade, temos dois (12,50%) professores com idade maior que 60 anos; seis (37,50%) com idade entre 50 e 59 anos; cinco (31,25%) entre 40 e 49 anos e três (18,75%) entre 30 e 39 anos.
Quanto ao tempo de contratação, caracteriza-se dois (12,50%) tutores possuem entre 0 e 5 anos; dois (12,50%) entre 6 e 10 anos; dois (12,50%) entre 11 e 15 anos; dois (12,50%) entre 16 e 20 anos e, oito (50%) maior que 20 anos.

Dos entrevistados, oito (50%) professores participaram de capacitações realizadas no início do processo de implantação do método ABP; outros oito (50%) tiveram sua inserção no método após o ciclo inicial de capacitação.

4.2. Temas

4.2.1 Diretrizes curriculares: um caminho a ser percorrido

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Medicina, promulgada em 2014, propõem um currículo integrado, orientado por competência e a utilização de processos ativos de ensino aprendizagem centrados no estudante. Na Famema, o projeto pedagógico do curso de Medicina segue tal formatação com um currículo integrado e orientado por competência na vertente dialógica. A ABP é uma das metodologias aplicadas ao processo de ensino aprendizagem, principalmente no contexto da UES. Vale ressaltar a articulação com outras Unidades de ensino, como por exemplo, a UPP que se utiliza da problematização como ferramenta para o ensino aprendizagem. As DCN propõem ainda à integralidade e aproximação da academia com a comunidade e atuação tendo como base os princípios do SUS e sua estruturação. Além disso, as DCN preconizaram o perfil do médico que as escolas brasileiras formariam: um médico atuante em sua formação profissional e reconhecedor das necessidades de saúde da população (Taroco, Tsuji & Higa, 2017).

É válido ressaltar que as DCN tentam trazer ao perfil do egresso um profissional não apenas guiado por conhecimento técnico-científico, mas que esteja habilitado a conhecer o paciente em sua totalidade, por meio de práticas inovadoras de ensino, capacitando os futuros profissionais de saúde a uma linha de cuidado generalista, humanista, ética e reflexiva (Moraes & Costa, 2016).

Quando questionamos os professores sobre o médico que a Famema almeja formar, grande parte afirma que o perfil definido por esta faculdade expressa as DCN e sinalizam a distância entre o perfil esperado e a atuação profissional: Os professores apontam que o perfil descrito é o ideal de profissional, porém inatingível. Também aparece a dúvida se a escola consegue formar o profissional de acordo com o perfil definido, muitos questionam sobre a falta de um estudo que pudesse analisar se o egresso da Famema de fato tenha o perfil assinalado.

> *"É o que está escrito na diretriz curricular, em todas as escolas. [...] É o médico ideal. Eu acho que ainda tem uma distância muito grande entre o objetivo e a realidade." (E14)*

Apesar do desconhecimento de grande parte dos entrevistados, em 2008 foi divulgada uma pesquisa entre os formandos do curso de Medicina da Famema dos anos de 2003 e 2004. A partir dela, observou-se no perfil do egresso formado pela Faculdade um médico generalista, humanista, crítico e reflexivo que pode intervir nos diferentes níveis de atenção de saúde com enfoque individual e coletivo. Foi constatado ainda que os egressos articularam as dimensões biológica, psicológica e social, integrado com outros profissionais de saúde. Além disso, destaca-se na pesquisa a atuação deles indo além do foco da doença (…, 2008)

Segundo Moreira & Dias (2015), as DCN podem ser interpretadas como sínteses programáticas na formação do profissional de saúde e pretendem uma formação que incorporassem os aspectos funcionais do Sistema de Saúde vigente em nosso país. Os autores referem que ainda hoje é frequente que o SUS receba profissionais avessos ao sistema.

Os professores entrevistados acreditam que o médico formado nessa instituição é um profissional capaz de atuar nos diversos níveis de assistência e se integrar ao sistema de saúde vigente.

> *“Óbvio que seria o perfil de um profissional capaz de trabalhar dentro do sistema de saúde do país, quer dizer, do sistema único de saúde e que também seja capaz de se moldar para trabalhar em um sistema de saúde complementar, suplementar, não sei como dizer, caso seja a opção desse profissional.” (E16)*

Professores trazem o caráter generalista como a primeira característica que se busca no perfil do médico formado pela Famema, ressaltam também a capacidade de liderança e o trabalho em equipe.

> *"[...] Que é o médico generalista, mas que ele tem um diferencial. Que é o diferencial de olhar para o paciente de outra forma, de trabalhar com esse paciente com um outro olhar do que é feito atualmente.” (E7). “Um profissional que trabalha em equipe, que consegue se relacionar, eu acho que a gente tem uma potencialidade imensa se a gente consegue direito esse processo, eu acho que o currículo dá condições pra isso, eu acho que a organização curricular propicia tudo isso.” (E9).*

Além disso, ressalta-se a importância de formar-se um profissional autônomo e que saiba buscar o conhecimento crítico e reflexivo.

> *"Eu acredito que seja uma pessoa que vá refazer esses passos dessa metodologia na carreira para sempre. Então assim, que ele tem a oportunidade de saber como ele vai resolver os problemas na vida profissional. Que ele não precisa saber de tudo, mas identificar o quê que ele precisava naquele momento para resolver e eu acho que isso é fundamental e é o que faz diferença com outros métodos." (E1)*

Ainda é destacado que o foco desta formação se encontra na dimensão biológica e ainda com forte influência do Hospital como principal cenário de ensino.

> *“Uma das coisas que eu destacaria é, por exemplo, a compreensão do individuo em seus determinantes físicos, psíquicos e sociais. Ainda é algo não natural alguém entender a doença por seus diversos determinantes, ainda é uma caricatura, ainda se vê pelo ponto de vista só biológico, acho que não contextualiza a questão do adoecer, e isso faz parte do perfil do médico a ser formado, com o objetivo que ele seja diferente então eu acho que ainda tem muita distância.” (E14).*

É percebido que tanto o SUS quanto a academia ainda encontram influência no modelo biomédico e isso representa um desafio no desenvolvimento do cuidado integral com equidade (Adler & Gallian, 2014).

A integralidade é o princípio do SUS entendido como um conjunto articulado das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, em todos os níveis de complexidade do sistema, a qual traz uma linha de cuidado que considera ações coordenadas para benefício do sujeito (Brasil, 1990). É apontada como um dos principais elementos de um currículo baseado por competência, associando o SUS e a universidade (Franco, Cubas & Franco, 2014).

Taroco, Tsuji & Higa (2017), em um estudo realizado entre estudantes do primeiro e segundo ano dessa instituição, concluíram que os estudantes acreditam que a UES contribui com a teoria e enquanto a UPP contribui com a prática do cuidado a partir das necessidades de saúde da população, refletindo que a articulação entre as unidades e a organização curricular propicia a formação de profissionais segundo o perfil preconizado pelas DCN, porém demonstraram que há dificuldades no entendimento da integralidade nos alunos dos primeiros anos da graduação.

Os professores retratam então, a influência exercida pelo conteúdo biomédico na formação dos alunos da Famema, se contrapondo ao conceito de saúde ampliado, envolvendo o cuidado integral considerando as dimensões biológicas, sociais e psicológicas. Apesar de salientarem importantes características presentes nos médicos formados pela Famema, como um profissional generalista, crítico-reflexivo e capaz de trabalhar em equipe, ainda acreditam que há um longo caminho para alcançar o que é preconizado pelas DCN.

4.2.2. Incompreensão da UES como unidade inserida no curso

O ABP, quando aplicado de maneira isolada, como, por exemplo, apenas nas atividades de tutoria, sem relacionar-se com as unidades práticas ou outras atividades educacionais, ele pode ser observado como uma mera sofisticação metodológica para o ensino biomédico tradicional. Isto é, o método quando não articulado com a realidade dos serviços de saúde, por exemplo, pode ser utilizado apenas para o ensino técnico-científico, centrado na doença biológica e na técnica com o fim em si mesmo (Teófilo, Santos & Baduy, 2017).

A UES é uma unidade educacional composta por tutoria, atividades práticas, conferências, consultorias e, além disso, deve se relacionar com a Unidade de Prática Profissional consolidando o princípio do currículo integrado (Famema, 2014).

A proposta curricular adotada no Projeto pedagógico do Curso (PPC) de medicina pressupõe o currículo integrado o qual deve contemplar os conteúdos de forma interdisciplinar, a articulação básico - clínica, a integração ensino – serviço e entre as unidades educacionais. (Famema, 2014)

Entretanto, os professores referem diversas dificuldades em efetivar esta proposição apontando, por exemplo, a dificuldade de correlação com a UPP.

> *"[...]Elas [outras unidades] não são integradas com a tutoria. São atividades que ficam bem a parte da tutoria. A gente não tem muito contato nem com as pessoas que desenvolvem essas atividades. Então assim, são atividades bem separadas na escola e as pessoas nem tem muito contato com os outros profissionais e às vezes são profissionais de uma determinada modalidade de atividade sem contato com os demais." (E2). "Este ano eu percebi que não tinha coerência alguma o que eles estavam fazendo na pratica com o que estava na sistematizada, e se perdeu muito mais enquanto conferencias." (E8)*

Os professores ainda acrescentam falhas nas atividades complementares como

> *"A falta de atividade prática prejudica bastante os alunos." (E3). "[...] começa pela dificuldade que o aluno tem de encontrar o docente, quando encontra demora muito então é uma coisa que foi se perdendo ao longo do tempo, entendeu? Eu acho que começou pela indisponibilidade, daí daqui a pouco, o aluno também perdeu interesse, então ficou sabe? Começamos a esquecer que a consultoria faz parte do currículo. " (E9). "Falta uma organização melhor. Mas não relacionada à série em si, mas eu acho que ao currículo. [...] Eu não tenho uma sequência lógica na construção do conhecimento. "(E7)*

No currículo integrado, considera-se que a educação parte do mundo do trabalho. Busca-se, então, construir a prática profissional de forma reflexiva, tendo como objetivo articular a formação ao trabalho, construindo significado ao fazer do médico. Sendo assim, as mudanças curriculares dependem também de uma mudança estrutural na instituição por parte de professores e estudantes (Famema, 2014).

O currículo integrado também deve privilegiar as experiências interpessoais, a formação de vínculos entre os diferentes cenários de ensino-aprendizagem, desenvolver consciência crítica e relacionar as diferentes informações e saberes construídos durante o curso (Ide, Arantes, Mendonça, Silva, & Del Corona, 2014)

Observamos que diversos professores acreditam que a UES é composta apenas pela tutoria ou ainda, não conseguem identificar o propósito da UES e da UPP. Neste sentido, destacamos, novamente, que isso pode ocorrer devido fragilidades no processo de capacitação dos professores.

Além disso, podemos questionar, se o currículo desenhado permite a articulação entre as unidades educacionais, entre as séries e entre as disciplinas.

5 Considerações Finais

Considerando os objetivos dessa pesquisa, foi possível avaliar o processo ensino-aprendizagem por meio da ABP na UES na perspectiva do docente do curso de medicina da Famema.

Como resultados emerge dois temas, a saber, diretrizes curriculares: um caminho a ser percorrido e a incompreensão da UES como unidade inserida no curso.

Apesar dos docentes salientarem importantes características presentes nos médicos formados por essa faculdade, como um profissional generalista, crítico-reflexivo e capaz de trabalhar em equipe, ainda acreditam que há um longo caminho para alcançar o que é preconizado pelas DCN.

Observamos, também, que os professores valorizam o ABP enquanto metodologia ressaltando a importância do primeiro pilar da educação e acreditam que a UES é composta apenas pela tutoria ou ainda, não conseguem identificar o propósito da UES e da UPP.

Identifica-se que, apesar do pioneirismo dessa instituição no desenvolvimento do ABP, são necessários investimentos na capacitação docente a fim de garantir a excelência em sua atuação, além da necessidade de constante realinhamento do processo formativo, no sentido de possibilitar a aprendizagem significativa e a efetivação do currículo integrado.

Evidencia-se também a potência do método de pesquisa favorecendo escuta aos professores, discernir a essência do conteúdo de seus discursos, podendo assim, trazer à tona suas compreensões.

Embora, identifica-se limites por se tratar de uma investigação somente nessa instituição, vislumbra-se caminhos para novas pesquisas no campo da formação em saúde.

Agradecimentos. Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) processo nº2015/25784-0.

Referências

Adler, M. S. & Gallian, D. M. C. (2014). Formação médica e Serviço Único de Saúde: propostas e práticas descritas na literatura especializada. *Revista Brasileira de Educação Médica,* 38(3), 388-396.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Brasil (1996). Lei n. 9394/96, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, 27833-41.

Brasil (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 1.133/2001, de 7 de agosto de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. *Diário Oficial da União,* Brasília, 3 out. 2001. Seção 1, 131.

Brasil (1990). Lei n. 8080, de 19 set. 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e da outras providencias. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 set. 1990. Seção 1, 18055.

FAMEMA (2015). FACULDADE DE MEDICINA DE MARÍLIA *Manual de avaliação do estudante:* Cursos de Medicina e Enfermagem. FAMEMA: Faculdade de Medicina de Marília 135 f.

FAMEMA (2014).FACULDADE DE MEDICINA DE MARÍLIA *Projeto pedagógico do curso de Medicina.* FAMEMA: Faculdade de Medicina de Marília 46f.

FAMEMA (2008).FACULDADE DE MEDICINA DE MARÍLIA *Relatório da pesquisa de avaliação do resultado do processo de formação de médicos da Famema.* FAMEMA: Faculdade de Medicina de Marília 98 f.

Franco, C. A. G. S., Cubas, M. R. & Franco, R. S. (2014). Currículo de medicina e as competências propostas pelas diretrizes curriculares. *Revista Brasileira de Educação Médica,* 38(2), 221-230.

Ide, C. A. C., Arantes, S. L., Mendonça, M. K., Silva, V. R. & Del Corona, A. R Pádua. (2014). Avaliação da implantação do currículo integrado no programa de graduação em enfermagem. *Acta Paulista de Enfermagem*, *27*(4), 340-347.

Kamp, R. J. A., Dolmans, D. H. J. M., Van Berkel, H. J. M., Schmidt, H. G. (2013). The effect of midterm peer feedback on student functioning in problem-based tutorials. *Adv Health SciEduc Theory Pract*, 18(2), 199–213.

Komatsu, R. S. (2003).*Aprendizagem Baseada em Problemas na Faculdade de Medicina de Marília:* sensibilizando o olhar para o idoso. [Tese] Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Lima, V. V. (2005).Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde**.** *Interface Comum Saúde Educ*., 9(17), 369-379.

Mamede, S. (2001). Aprendizagem baseada em problemas: características, processos e racionalidade. In: Mamede S; Penafort J, org. *Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional.*Fortaleza: Hucitec, 25-48.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica.* 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Minayo, M.C.S. (Org.). (2010). *Pesquisa Social:* teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Moraes, B. A. & Costa, N. M. S. C. (2016). Compreendendo os currículos à luz dos norteadores da formação em saúde no Brasil. *Rev. Esc. Enferm. USP,* 50(esp), 9-16.

Moreira, C. O. F. & Dias, M. S. A. (2015) Diretrizes Curriculares na saúde e as mudanças nos modelos de saúde e de educação.*ABCS Health Sci,* 40(3), 300-305.

Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill.

Schmidt, H. G., Cohen-Schotanus, J. & Arends, L. R. (2009). Impact of problem-based, active learning on graduation rates for 10 generations of Dutch medical students. *Medical Education,* Oxford, 43, 211–218.

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.

Teofilo, T. J. S., Santos, N. L. P. & BADUY, R. S. **(**2017). Apostas de mudança na educação médica: trajetórias de uma escola de medicina. *Interface*, Botucatu, 21(60), 177-188.

Tsuji, H. & Aguilar-Silva, R. H. (2010). *Aprender e ensinar na escola vestida de branco: do modelo biomédico ao humanístico.* São Paulo: Forte.

Tsuji, H. & Aguilar-Silva, R. H. Reflexões sobre o processo tutorial na aprendizagem baseada em problemas. Marília: FAMEMA, [sd.]. Disponível em: <http://www.famema.br/ensino/capacdoc/docs/reflexoessobreoprocessotutorialnaabp.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

Yew, E. H. J. , Chng, E. & Schmidt, H. G. (2010). Is learning in problem-based learning cumulative? *Adv Health SciEduc Theory Pract,* 16(4), 449–464.

Avaliação em metodologias de aprendizagem ativa: percepção docente

Monike Alves Lemes[1], Maria José Sanches Marin[1], Carlos Alberto Lazarini[1], Cássia Regina Fernandes Biffe Peres[1] e Elza De Fátima Ribeiro Higa[1]

[1] Faculdade de Medicina de Marília (SP), Brasil. monikealvesx3@gmail.com; marnadia@terra.com.br; carlos.lazarini@gmail.com; c.r.biffe@gmail.com; hirifael@gmail.com

Resumo. Objetivo: Compreender a percepção de docentes que utilizam metodologias de aprendizagem ativa acerca do processo de avaliação. **Método:** pesquisa exploratória qualitativa fundamentada nos pressupostos da Hermenêutica Dialética, realizada na Faculdade de Medicina de Marília com dez docentes da segunda série dos cursos de Enfermagem e Medicina. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista gravada com uma questão norteadora que enfatizou a avaliação em metodologia de aprendizagem ativa. **Resultados:** segundo a percepção dos entrevistados, o processo de avaliação em metodologia de aprendizagem ativa deve ser formativo, contemplar todas as dimensões da aprendizagem, conter diferentes avaliadores e instrumentos e, além disso, permitir o hibridismo entre avaliação formativa e somativa. **Conclusões:** nota-se que a percepção docente sobre a avaliação dos estudantes se aproxima das orientações presentes nos pressupostos dos métodos ativos descritos na literatura.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação em Enfermagem; Educação Médica; Avaliação Educacional; Aprendizagem Ativa.

Evaluation of active learning methodologies: teachers' perception

Abstract. Objective: Understand the perception of teachers who use active learning methodologies about the evaluation process. **Method:** qualitative exploratory research based on assumptions of Hermeneutical Dialectic, held at the Faculty of Medicine of Marília with ten teachers of the second series of courses in nursing and medicine. Data collection occurred through recorded interview with a guiding question that emphasized the evaluation of active learning methodology. **Results:** according to the perceptions of interviewees, the evaluation process in active learning methodology should be formation, should cover all the dimensions of learning, contain different evaluators and instruments and, in addition, allow the hybridism between formative assessment and summative. **Conclusions:** Note that the perception on the evaluation of students teaching approaches or the guidelines approaches of the guidelines present in the assumptions of the active methods escribed in the literature.

Keywords: Learning; Education, Nursing; Education, Medical; Educational Measurement; Active Learning.

1 Introdução

Avaliar é uma atitude inerente ao homem e, ao longo dos anos, essa prática tem sido aperfeiçoada a fim de contribuir para o aprimoramento de programas, políticas e decisões. Essa prática recebe destaque no processo de ensino aprendizagem, pois permite reflexão e questionamentos das pedagogias utilizadas, identificação de avanços, dificuldades, além da possibilidade de subsidiar as tomadas de decisões futuras (Bloom, Hastings, & Madaus, 1983; Dias Sobrinho, 2000).

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação em Enfermagem e Medicina vigentes (Resolução Nº 3, 2001; Resolução Nº 3, 2014), que propõem a utilização das metodologias de aprendizagem ativa, surgiram novos modelos de avaliação da aprendizagem, com o intuito de preparar os futuros profissionais para realizar o cuidado integral e para a resolução de problemas ao aproximá-los da realidade. Entre as habilidades a serem desenvolvidas e avaliadas com esse novo modelo metodológico, centrado na aprendizagem do estudante, pode-se destacar: autonomia, proatividade, trabalho em equipe, capacidade de refletir e

problematizar a realidade, de resolver problemas, entre outras, que consistem em habilidades éticas, técnicas e políticas (Brasil, 2009; Ghezzi, Higa, Fayer, Biffe, Lemes, & Marin, 2018; Higa, Moreira, Pinheiro, Tonhom, Carvalho, & Braccialli, 2018).

Assim, a avaliação deve receber um papel de destaque no processo educacional. É necessário que seja planejada em consonância com o currículo, de modo que cada objetivo educacional seja contemplado por ela, pois, caso não esteja, os objetivos da avaliação receberão maior ênfase que os educacionais, especialmente pelos estudantes. Nesse sentido, nota-se que a avaliação deve validar a proposta curricular e conter de modo específico os desempenhos esperados, bem como o modo que serão analisados (Dias Sobrinho, 2000; Santos, 2011).

Os autores Bloom, Hastings e Madaus tipificam a avaliação em: diagnóstica, somativa e formativa. A avaliação diagnóstica visa identificar se os estudantes possuem habilidades ou pré-requisitos necessários para a aprendizagem, com o intuito de mensurar o nível de apreensão dos conhecimentos e suas dificuldades (Bloom, Hastings, & Madaus, 1983; Dias Sobrinho, 2000).

A avaliação somativa, também chamada avaliação das aprendizagens, busca conceder certificados e notas aos alunos no final de uma etapa educacional ou de um curso e julgar se as instruções foram ou não absorvidas. Por seu caráter pontual, resume-se a realizar um balanço somatório dos resultados da aprendizagem e pode classificar o estudante, informando sobre o que foi assimilado ao fim de dado momento de ensino. Tal tipo avaliativo é usual nas instituições de ensino brasileiras (Bloom, Hastings, & Madaus, 1983; Dias Sobrinho, 2000).

Quanto a avaliação formativa, seu uso tem recebido destaque por romper com o paradigma do ensino tradicional. Longe do caráter punitivo, esta proposta tem como objetivo a participação efetiva do estudante e seu acompanhamento ao longo do processo de aprendizagem. Ao realizar concomitantemente as tarefas planejadas e a avaliação, tem-se a possibilidades de reverter erros, maximizar potências e atingir um desfecho mais favorável (Bloom, Hastings, & Madaus, 1983; Dias Sobrinho, 2000).

Considerando que as DCN dos cursos de Enfermagem e Medicina sugerem o uso de metodologias ativas de aprendizagem e reconhecendo que a avaliação se trata de um aspecto de extrema importância no processo de ensino aprendizagem, torna-se pertinente realizar uma investigação sobre a percepção docente acerca dessa temática, contribuindo para uma reflexão crítica que pode suscitar em transformação das práticas institucionais.

2 Objetivo

Compreender a percepção de docentes que utilizam metodologias de aprendizagem ativa acerca do processo de avaliação.

3 Metodologia

Trata-se de um estudo exploratório qualitativo com o intuito de identificar o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, por meio da Hermenêutica Dialética (Minayo, Deslandes, & Gomes, 2009, p.21).

O método hermenêutico-dialético tem como objetivo contextualizar a fala de seus atores sociais, trazendo maior compreensão e autenticidade. Traz consigo as questões socioeconômicas, históricas e políticas do grupo estudado; a interpretação dos dados obtidos no trabalho de campo; sua classificação em categorias específicas; e a análise final, com o intuito de articular os dados com os referenciais (Minayo, Deslandes, & Gomes, 2009; Stein, 1987).

A princípio, a Hermenêutica e a Dialética eram dois métodos distintos para a compreensão da realidade, porém recentemente pensou-se na união de ambas a fim de potencializar esse conhecimento a respeito das vivências de modo a promover empatia entre pesquisadores e participantes por meio da explicitação da realidade dos atores envolvidos na pesquisa (Minayo, Deslandes, & Gomes, 2009; Stein, 1987).

Etimologicamente, a palavra "hermenêutica" significa interpretar, expressar em voz alta, fazer compreender, traduzir; faz também referência a Hermes, o deus grego que traduzia as mensagens do Olimpo aos mortais, da mesma forma, no sentido de compreensão. Essa ciência da interpretação é, de certo modo, inerente a linguagem humana, porém sua fundamentação teórica originou-se na Grécia Antiga e ao longo dos anos permeou a filosofia e o cristianismo na busca dos reais significados da realidade e da Bíblia (Gilhus, 2016; Schmidt, 2014). Hodiernamente, sua aplicação pode ser dada em dois momentos: o gramatical e o psicológico. A interpretação gramatical propõe a análise do discurso a partir das palavras e conceitos escolhidos, enquanto que o outro momento almeja transcender a etimologia e identificar as intenções do sujeito quando escolheu os termos que utilizou. Para a Hermenêutica, o pensamento e a linguagem estão estritamente conectados, e cabe ao pesquisador desvendar o significado dessa relação, tanto das palavras quanto do discurso como um todo (Brito, 2005; Minayo, 2014). Desse modo, o pesquisador não pode aceitar apenas o que é ofertado pela autoconsciência como um dado, pois "quem pensa a 'linguagem' já sempre se movimenta em um para além da subjetividade", sua busca deve ser as relações entre linguagem e cultura, síntese e totalidade (Gadamer, 2009, p.111).

Também com origem teórica na antiga Grécia, a Dialética surgiu na tentativa de conciliar os pensamentos controversos de Heráclito e Parmênides por meio de um diálogo exaustivo, com Platão e Aristóteles. Enquanto Heráclito defendia que o tudo seria comandado pelo conflito e que a mudança seria um processo constante, para Parmênides as mudanças seriam sempre superficiais e a essência, imutável. Atualmente é utilizada no sentido de entender a realidade em meio de suas constantes transformações. O termo "dialética", etimologicamente, faz referência a arte de dialogar. Essa lógica da totalidade e contradição posteriormente esteve presente nos pensamentos de Karl Marx e Friedrich Engel, que entendiam a realidade como contraditória e instável. Segundo a dialética, essa contradição torna-se visível por meio de um estudo profundo da realidade, que nota e valoriza os antagonismos presentes, uma espécie de "síntese dos opostos", que permite um desfecho aquém do estado inicial após a reflexão dessas contradições e formação de novas sínteses (Chauí, 2004; Konder, 2008).

Assim, a cisão entre a Hermenêutica e a Dialética propõe uma análise que considera os consensos e dissensos das falas dos sujeitos no contexto em que estão inseridos, com referência à tradição, linguagem, grupo social, momento histórico; para que a compreensão se aproxime o mais possível da realidade. Pretende-se conhecer o que está implícito pela relação entre passado e presente (Gadamer, 2009; Minayo, 2014; Stein, 1987).

A coleta de dados ocorreu por meio de uma entrevista semiestruturada com duração média de 20 minutos. Foi constituída pela caracterização dos participantes (idade, sexo, estado civil, formação, titulação, atuação profissional e tempo de atuação em metodologia de aprendizagem ativa) e pela seguinte pergunta norteadora: "Fale sobre o processo de avaliação em metodologia de aprendizagem ativa".

Foram convidados a totalidade dos docentes da segunda série de enfermagem e medicina (vinte e cinco) da Faculdade de Medicina de Marília (Famema) para participar do estudo, caracterizando uma amostra intencional, porém apenas dez docentes aceitaram participar.

A Famema é uma instituição pública situada no centro-oeste paulista que desde 1997 adotou a utilização de metodologias de aprendizagem ativa, com destaque para a Aprendizagem Baseada em

Problemas (ABP) e a Problematização, e currículo orientado para o desenvolvimento da competência profissional na formação de enfermeiros e médicos (Famema, 2016).

Respeitando a questão ética de pesquisa que envolve seres humanos, os participantes foram assim codificados: "D", em referência a "Docente", seguidos de sequência numérica crescente, por exemplo, "D1", "D2" e assim sucessivamente até "D10".

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número de parecer 2.975.092 e CAAE 91013218.6.0000.5413 e autorizada pela Famema, considerando a coleta de dados nesse local, seguindo os preceitos da Resolução nº 466 (2013), respeitando a dignidade humana e questões de ordem ética.

Os dados obtidos foram interpretados de acordo com a hermenêutica dialética, com o intuito de sobrepujar os limites da linguagem e extrair todos os sentidos dos textos. Ao considerar os aspectos históricos, sociais, os costumes e as tradições de modo crítico, torna-se possível compreender não apenas as palavras, mas o sujeito que as expressou. Também respeitou as três fases propostas pela análise qualitativa, que não são realizadas necessariamente nesta ordem ou de modo excludente, a saber:

- Leitura compreensiva do material selecionado: busca-se nesta etapa conceber uma visão com maior profundidade do material a ser explorado, a partir da perspectiva dos atores sociais no contexto em que estão inseridos;
- Exploração do material: é o momento no qual o pesquisador faz o movimento de investigar as falas e os fatos com o fito de identificar o que está implícito neles, de revelar o subjetivo, através da trajetória: 1- identificação e problematização das ideias reveladas e veladas por meio de questionamentos; 2- investigação dos sentidos socioculturais mais amplos atribuídos as ideias; 3- promoção de diálogo entre as próprias ideias problematizadas e entre essas e estudos de referencial teórico-metodológico; e
- Elaboração de síntese interpretativa: realiza-se a articulação entre a base teórica do estudo, os objetivos e os dados empíricos, garantindo o êxito do pesquisador na elaboração de sua síntese (Minayo, Assis, & Souza, 2016; Minayo, Diniz, & Gomes, 2016).

Assim, realizou-se uma leitura em profundidade dos dados obtidos, a qual possibilitou que os pesquisadores fossem impregnados pelo conjunto e particularidades dos textos e resultou na formação de categorias analíticas. Trechos de cada entrevista foram selecionados e a comparação entre os mesmos permitiu que ideias subjacentes fossem reconhecidas e problematizadas, identificando-se pontos comuns e divergentes. Por meio de questionamentos, o material foi interpretado e relacionado ao objetivo do estudo e ao referencial teórico-metodológico.

4 Resultado e discussão

Participaram do estudo dez docentes com o seguinte perfil sociodemográfico: totalidade do sexo feminino, sendo seis casadas, três solteiras e uma divorciada, com idade entre 31 e 67 anos. Quanto à formação, oito eram enfermeiras e duas psicólogas, sendo seis mestres e quatro doutoras. O tempo de atuação em metodologia de aprendizagem ativa é de 4 a 21 anos.

Tendo em vista as fases da análise de sentido propostas no método, foram evidenciadas as quatro categorias apresentadas a seguir.

4.1 O processo de avaliação em metodologia de aprendizagem ativa deve ser formativo

> "Não tem um momento específico (...). É algo que acontece concomitantemente ao processo de ensino aprendizagem." (D2)
> "Essa é uma avaliação formativa: essa do dia a dia, que a gente pede para os colegas ou eu mesma sugiro estratégias para aquele estudante que está com fragilidade... se eu percebo alguma fragilidade do estudante eu peço para o grupo fazer uma avaliação e sugerir alguma estratégia para ele superar aquela fragilidade." (D4)
> "Se é processo, ele tem condições de rever. É uma forma de alertar o aluno que aquele caminho, aquele modo que ele está fazendo talvez não seja o melhor... É diferente de uma avaliação onde você dá nota. Você faz uma coisa e recebe nota baixa, recebeu." (D5)
> "Seria uma forma de você contribuir com a aprendizagem no cotidiano... Eu acho que o grande ganho da avaliação nesse sentido é a questão de você auxiliar na aprendizagem significativa do estudante... Se o aluno tem alguma fragilidade vou mostrando para ele, vou cobrando dele que essa fragilidade vá se transformando numa potencialidade... Ter uma avaliação só no final do ano não teria significado nenhum para esse tipo de aprendizagem... A gente está fazendo da avaliação um momento importante para o crescimento do estudante em relação a questão de sua aprendizagem." (D6)
> "A avaliação é constante. Ela é do momento em que o aluno se apresenta até o momento que o aluno finaliza a atividade." (D7)
> "Sempre apontando no portfólio, apontando no dia a dia." (D8)
> "Essa proposição dá possibilidade de a gente acompanhar o estudante muito mais de perto, porque a organização é em pequenos grupos... Acho que uma grande potência é essa possibilidade de avaliação durante o desenvolver as atividades." (D9)
> "É um processo realmente ativo não apenas a metodologia, mas também avaliação... Requer uma atenção diferente desse professor em construir essa avaliação junto com estudante, deixar claro o que ele está vendo, o que ele está avaliando." (10)

A avaliação formativa almeja a correção de fragilidades durante o processo de ensino aprendizagem, fornecendo alternativas de aprimoramento das mesmas. Diante disso, nota-se que não basta que a avaliação seja realizada em diversos momentos, visto que o que distingue essa modalidade avaliativa é seu caráter conscientizador, que permite a autorreflexão do estudante no decurso de seu processo educacional bem como a formulação de novas estratégias para atingir os objetivos almejados (Oliveira-Barreto et al., 2017).

Consoante com Afonso (2000), é necessário que o professor assuma um papel acolhedor, que, ao invés de apenas apontar as fragilidades e prescrever alternativas de melhoria, disponha-se a compreendê-las e enfrentá-las junto com seu aluno. Por esse viés, pode-se compreender ainda que a avaliação formativa pode proporcionar um "acesso ao sucesso", pois presume a autocorreção, a autoavaliação bem como a orientação pedagógica. Em outras palavras, a avaliação formativa consiste numa "bússola orientadora", capaz de ajustar o processo de ensino e aprendizagem e, portanto, não deve ser expressa por notas, mas por comentários que permitam esse redirecionamento (Cortesão, 1993).

A Hermenêutica-dialética permite compreender as relações humanas e profissionais por meio da extração de significados implícitos nas linguagens, nas práticas e nas próprias relações (Minayo, 2014; Stein, 1987). Nesse sentido, é possível notar que a compreensão que emergiu das falas das docentes entrevistadas no que tange à avaliação formativa é coerente àquela descrita na literatura, já que se mostram envolvidas no processo de ensino aprendizado de tal modo que se preocupam em propor ajustes de melhoria ao longo desse processo.

4.2 O processo de avaliação em metodologia de aprendizagem ativa deve contemplar todas as dimensões da aprendizagem

> "Serve para verificar as habilidades, atitudes, não só as questões técnicas." (D1)
> "A avaliação em metodologia ativa necessariamente precisa contemplar outras dimensões que não apenas o cognitivo, então nós precisamos levar em conta a dimensão afetiva e as atitudes... Você observa no estudante o seu jeito, a sua postura, a forma de se apresentar, de falar, a forma como ele se relaciona com o outro, então as atitudes dele com relação ao grupo, aos pacientes, em relação a ele mesmo, com os professores, a questão da responsabilidade, da pontualidade, da assiduidade, são aspectos que eu procuro considerar na hora de compor a minha avaliação." (D2)
> "O recurso cognitivo é o que tem sido mais complexo no momento avaliativo, porque muitas vezes acaba sendo mais subjetivo que objetivo... O processo de avaliação ele é, ou deveria ser pautado nos desempenhos das tarefas, para que os alunos mobilizem recursos cognitivos, afetivos e psicomotores." (D5)
> "A gente vai considerar: como o aluno tem se desempenhado em relação às tarefas que ele realiza, a questão de suas relações, dos seus estudos, se ele tem um bom embasamento teórico." (D6)
> "De acordo com os três pilares: do ser, do saber e do saber fazer. No saber eu vou ver a participação dele nas discussões, nas aberturas de ciclos, na devolutiva, na nova síntese, então eu vou ver a participação dele ali, na questão cognitiva. (...) Dá para avaliar o saber na discussão, o saber fazer na questão se ele integra a parte técnica com o saber e se ele consegue fazer isso e o ser eu consigo avaliar na parte afetiva de respeito, de compromisso com os colegas, com a tarefa, com a unidade de saúde, com o grupo, se ele avisa os atrasos, se ele faz avaliações de forma ética e respeitosa com os colegas, se se direciona com os pacientes da mesma forma e assim como com a equipe de saúde, o grupo como um todo." (D8)

De acordo com a Taxonomia de Bloom, há estágios avaliativos e esses devem ser conhecidos pelos docentes, de modo que estejam aptos a identificar o momento de aprendizagem de cada estudante a fim de aplicar a avaliação de modo coerente e estimular o avanço do estudante dentro desses estágios. Todavia, é indispensável que, de antemão, docentes e discentes saibam quais os objetivos cognitivos, atitudinais e de competência a serem atingidos, de modo que as atividades sejam planejadas coerentemente e oportunizem alterações no curso de aprendizagem (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956; Ferraz & Belhot, 2010).

Bloom, Engelhart, Furst, Hill e Krathwohl (1956) dividiram os objetivos do processo educacional em três domínios, a saber, desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. Cada domínio é composto por categorias dispostas de modo hierárquico e interdependente, ou seja, o estudante só avançará mediante ao desempenho satisfatório na categoria anterior. Os principais atributos desses domínios são:

- Cognitivo: adquirir novos conhecimentos (intelectuais, atitudinais ou motores) e dominá-los, capacidade de reconhecer fatos, padrões e conceitos e a disposição ao desenvolvimento constante. Os objetivos desse domínio formam seis categorias: "Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese; e Avaliação";
- Afetivo: desenvolver a área emocional e afetiva, formada por atitudes, condutas, respeito, sentimentos, valores. Cinco categorias foram formadas nesse domínio: "Receptividade; Resposta; Valorização; Organização; e Caracterização";
- Psicomotor: Bloom e seus colaboradores apenas atribuíram a esse domínio sua relação com habilidades físicas, porém outros estudiosos ampliaram suas características incluindo a questão do reflexo, da percepção, a capacidade de desenvolver movimentos aperfeiçoados e a comunicação não verbal. Nesse domínio, as categorias são: "Imitação; Manipulação; Articulação; e Naturalização" (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956; Ferraz & Belhot, 2010).

Ainda que os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, ao longo dos anos, tenham sido vastamente discutidos e que a relevância de cada um no processo de formação educacional tenha sido exposta, o domínio cognitivo continua recebendo maior destaque nas Instituições de Ensino Superior. No que tange ao processo de avaliação, esse aspecto é também mais valorizado e manifesta-se por meio da aplicação de provas com questões escritas ou de múltipla escolha, com cobranças de conhecimentos teóricos (Bloom, Hastings, & Madaus, 1983; Dias Sobrinho, 2000; Ferraz & Belhot, 2010).

Na formação do perfil profissional, Manfredi (1998) refere-se à três saberes: saber ser, saber fazer e saber agir. De acordo com essa autora, o saber ser busca a qualidade nas relações humanas e o aprimoramento de atitudes de autodesenvolvimento, como a habilidade de comunicação, a proatividade, a facilidade de se adaptar a mudanças. O saber fazer, por sua vez, está relacionado a apropriação científica, aptidões motoras e sua relação com o conhecimento necessário para efetuá-las bem como para realizar o trabalho no geral. Por fim, o saber agir refere-se à habilidade de mobilizar e integrar o ser e o fazer, ou seja, conhecimentos, habilidades e atitudes como trabalho em equipe, capacidade de resolver problemas e criatividade.

Em virtude do que foi exposto pelas participantes da pesquisa, à luz da Hermenêutica-Dialética, percebe-se que as docentes da Famema têm apropriação da necessidade de realizar uma avaliação ampla, para além das questões cognitivas, sendo que algumas manifestaram impasses nesse processo e outras demonstraram facilidade em realizar a avaliação nos três domínios, talvez pela clara definição que demonstram em sua fala. Tal contradição pode sugerir que o conhecimento sobre essa questão não é unânime entre as docentes dessa instituição.

4.3 O processo de avaliação em metodologia de aprendizagem ativa deve conter diferentes avaliadores e instrumentos

> "Então, um mesmo estudante sendo visto por um professor vai achar que ele é satisfatório, outro vai achar que ele é insatisfatório... Outra coisa que eu costumo fazer também, que eu acho que ajuda muito nesse processo avaliativo, é solicitar que o grupo avalie. Se a gente consegue construir uma relação grupal honesta, o colega consegue sinalizar nesse momento para o outro estudante quando tem algum aspecto que não está bom." (D2)
>
> "É bastante relevante que o docente não tenha só um tipo de estratégia para avaliar, mas sim várias, para pegar várias fases e momentos do estudante para ter uma avaliação mais ampla da aprendizagem e do desempenho dele... A gente utiliza o Exercício de Avaliação da Prática Profissional, a avaliação do desempenho do processo tutorial e no processo da UPP, que considera não só o aspecto cognitivo, mas a articulação do cognitivo com o psicomotor e afetivo." (D3)
>
> "Eu converso com o professor da UPP, aí eu vou ver o prontuário do estudante onde tem os EACs, tem as avaliações da UPP e das tutorias anteriores (...), eu vejo também as questões do EAC, que tipo de questão ele foi "insatisfatório"." (D4)
>
> "Além dos formatos existe o EAC, que é esse exame mais completo, onde os estudantes têm que atender as questões da tutoria... Existem os instrumentos que nos guiam nesse processo de avaliação... Há uma junção desses professores facilitadores e aí quando a gente percebe que o estudante não está se desenvolvendo, a gente pode até conversar com o professor tutor. Há essa reunião antes da gente intervir antes desse aluno ser um "insatisfatório". (D7)
>
> "O portfólio também dá para avaliar no saber fazer e vejo se ele está articulando a teoria, o que ele aprendeu." (D8)

Tendo em mente a vasta gama de habilidades e competências pressupostas no currículo desenvolvido por metodologias de aprendizagem ativa, fica evidente que um instrumento isolado de avaliação não contempla o que é requerido, principalmente os tradicionais. Assim, a elaboração de um processo avaliativo consiste numa tarefa complexa, a qual necessita incluir um conjunto de abordagens avaliativas para ser satisfatória (Sette-de-Souza & Silva, 2016).

A avaliação em metodologia de aprendizagem ativa deve incorporar múltiplos instrumentos de avaliação, cenários e avaliadores, com o fito de oferecer ao estudante um *feedback* efetivo, que contemple cada um dos critérios previamente definidos, para que esse possa refletir e aprimorar seu desenvolvimento. Ademais, os princípios descritos na pirâmide de Miller- saber, saber como faz, demonstrar e fazer- devem ser contemplados pelos instrumentos escolhidos (Dias Sobrinho, 2000; Logar et al., 2018; Miller, 1990; Santos, 2011).

As diferentes formas de expressão dos participantes convergiram para o mesmo núcleo de sentido: a avaliação em metodologia ativa não pode ser concebida por apenas um instrumento ou por um avaliador, já que é preciso analisar todas as dimensões supracitadas. São necessários diferentes momentos avaliativos e diferentes olhares para conhecer em qual momento da aprendizagem o estudante encontra-se e qual a melhor maneira de ajudá-lo no seu processo de ensino aprendizado.

4.4 O processo de avaliação em metodologia de aprendizagem ativa permite o hibridismo entre avaliação formativa e somativa

> "A avaliação acontece em todo o momento, mas há um momento que a gente tem que formalizar isso, que é o formato de avaliação... O nosso Exercício de Avaliação Cognitiva, apesar de ter momentos formativos, de dar outras oportunidades para o estudante, a marca dele ainda é a prova, tem uma marca muito forte da prova tradicional." (D2)
>
> "A avaliação somativa a gente considera aqui como o F3, que para mim nada mais é do que uma síntese do desempenho do estudante no dia a dia." (D4)
>
> "[Os formatos] são para formalizar o processo, mas o estudante tem que ser avaliado no seu contexto diário." (D7)
>
> "Você acompanhou três meses e no final a gente vai oficialmente colocar: ele alcançou, não alcançou... aí a gente conceitua "satisfatório" ou "insatisfatório" diante dos desempenhos que estão definidos." (D9)
>
> "Importante que na metodologia ativa a avaliação ela não pode ser uma surpresa, ela tem que ser algo construído... A avaliação somativa é mais um momento de isso." (10)

Devido as avaliações formativas e somativas serem consideradas normativas, ou seja, possuírem critérios, muitos aproximam essas modalidades e, inclusive, consideram que a avaliação somativa pode ser obtida por meio de sucessivas avaliações formativas. Tal aproximação demanda o uso de instrumentos com certo grau de formalidade, o que não significava que a avaliação informal não seja relevante, ela é importante e necessária no processo de aprendizagem dos estudantes. Portanto, a articulação entre a avaliação formativa e somativa deve ser estabelecida por meios formais (Harlen & James, 1997; Santos, 2016).

Estudiosos da temática propõem que essa articulação não seja simultânea, visto que são diferentes modalidades, mas que ocorra de modo complementar. Assim, por meio de ambas avaliações, formativa e somativa, pode-se conhecer com maior propriedade os estudantes, suas fragilidades e potencialidade e traçar um plano de ajustes específico para ele. Nesse sentido, é fundamental que os docentes tenham conhecimento do que é a avaliação formativa e a avaliação somativa, quais são suas características e os pontos de convergência e divergência delas, a fim de que as aplique de modo adequado (Santos, 2016).

Um estudo importante comparativo entra as práticas avaliativas na Inglaterra, França, Alemanha e Estados Unidos da América, apontou que quanto mais próximo o professor é de seu estudante, quanto mais o conhece nos processos formativos, menor é o uso desse conhecimento para fins somativos (Black & Wiliam, 2005).

Sob a Hermenêutica-Dialética, o apresentado nas entrevistas evidencia a presença de duas modalidades avaliativas: a formativa e a somativa. Algumas participantes concebem que a avaliação somativa é o produto do compilado de avaliações formativas, enquanto outras têm a ideia de que

são momentos diferentes e ainda há as que associam a avalição somativa com o ato de formalizar a avaliação formativa. De acordo com a literatura supracitada, tais ideias não são necessariamente excludentes, mas pode estar implícito a ideia de que a avaliação formativa se dê apenas por meios informais, o que não é verdade.

5 Conclusões

Considerando que o objetivo dessa pesquisa foi compreender a percepção docente acerca do processo de avaliação em metodologias de aprendizagem ativa, pode-se identificar as diferentes construções que os docentes utilizaram para expressar suas percepções a respeito dessa prática e a maneira com que realizam o processo avaliativo de seus estudantes no contexto em que estão inseridos.

De acordo com os docentes da pesquisa, o processo de avaliação em metodologia de aprendizagem ativa deve ser formativo, contemplar todas as dimensões da aprendizagem, conter diferentes avaliadores e instrumentos e, além disso, permite o hibridismo entre avaliação formativa e somativa.

A partir do que foi exposto nas entrevistas e analisado por meio de sucessivas leituras e aproximações, nota-se que a percepção docente sobre a avaliação do estudante muito se aproxima com a literatura atual, pois destaca os principais aspectos abordados pelos estudiosos da área.

Tais resultados corroboram a complexidade do processo educativo e, por sua vez, da prática avaliativa no contexto contemporâneo, que visa a formação de profissionais qualificados e emancipados, críticos e aptos a resolver problemas.

Embora apenas contradições discretas tenham sido notadas nos discursos dos docentes, o uso da Hermenêutica-Dialética nessa pesquisa enriqueceu a análise dos dados e permitiu um movimento de síntese e antítese sobre a percepção docente acerca do processo avaliativo em metodologia de aprendizagem ativa.

Referências

Bettoni, R. (2001). Dialética e Sartre: uma possibilidade de se pensar a realidade. *Metanoia,* (3), 61-70.

Black, P., & Wiliam, D. (2005). Lessons from around the world: how policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices. *The Curriculum Journal, 16*(2), 249-261.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives* (Vol. 1). New York: David Mckay.

Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1983). *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira.

Brasil. (2009). *Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde- Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial*. Brasília: Ministério da Saúde.

Brito, E. O. (2005). Consciência histórica e hermenêutica: considerações de gadamer acerca da teoria da história de Dilthey. *Trans/Form/Ação, 28*, 149-160.

Chauí, M. (2004). *Convite à Filosofia* São Paulo: Ática.

Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa: que desafios?*. Porto: ASA.

Dias Sobrinho, J. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes.

Famema. (2016). *Necessidades de Saúde 2 e Prática Profissional 2- 2ª série dos Cursos de Medicina e Enfermagem*. Marília (SP): Faculdade de Medicina de Marília.

Ferraz, A. P. C. M., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção, 17*, 421-431.

Gadamer, H. G. (2009). *Hermenêutica em retrospectiva*. Petrópolis: Vozes.

Ghezzi, J. F. S. A., Higa, E. F. R., Fayer, D., Biffe, C. R. F., Lemes, M. A., & Marin, M. J. S. (2018). *Aprendizagem no cenário real na perspectiva docente.* Paper presented at the 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa., Fortaleza (CE).

Gilhus, I. S. (2016). Hermenêutica. *Rever, 16*(2), 144-156.

Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 4*(3), 365-379.

Higa, E. F. R., Moreira, H. M., Pinheiro, O. L., Tonhom, S. F. R., Carvalho, M. H. R., & Braccialli, L. A. D. (2018). Caminhos da avaliação da aprendizagem ativa: visão do estudante de medicina. *Revista Lusófona de Educação, 40*(1), 171-184.

Konder, L. (2008). *O que é Dialética*. São Paulo: Brasiliense.

Logar, G. A., Coelho, C. O. L., Pizi, E. C. G., Galhano, G. Á. P., Neves, A. P., Oliveira, L. T., & Bertão, J. M. (2018). OSCE in Dental clinical evaluation: the report of an experience with undergraduate students. *Revista ABENO, 18*(1), 15-24.

Manfredi, S. M. (1998). Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade, 19*, 13-49.

Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, *65*(9), S63-67.

Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (13 ed.). São Paulo (SP): Hucitec.

Minayo, M. C. S., Assis, S. G., & Souza, E. R. (2016). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais* (5 ed.). Rio de Janeiro: Fiocruz.

Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* (28 ed). Petrópolis (RJ): Vozes.

Minayo, M. C. S., Diniz, D., & Gomes, R. (2016). The qualitative research article under scrutiny. *Ciência e Saúde Coletiva, 21(8), 2326-2326.*

Oliveira-Barreto, A. C., Guedes-Granzotti, R. B., Domenis, D. R., Pellicani, A. D., Silva, K., Dornelas, R. D., & Cesar, C. (2017). Methods of student assessment in an undergraduate course based on active methods. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação, 12*(2), 1005-1019.

Resolução nº 3, de 7 novembro de 2001. (2001). Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. Diário Oficial da União, Brasília (DF): Conselho Nacional de Educação.

Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. (2014). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília (DF): Conselho Nacional de Educação.

Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. (2013). Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 24*, 637-669.

Santos, W. S. (2011). Organização curricular baseada em competência na educação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica, 35*, 86-92.

Schmidt, K. L. (2014). *Hermenêutica*. Petrópolis: Vozes.

Sette-de-Souza, P. H., & Silva, A. C. B. (2016). Multiple evaluations for continuous learning: an experience report. *Revista ABENO, 16*(4), 79-84.

Stein, E. (1987). Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre método e filosofia In J. Habermas (Ed.), *Dialética e Hermenêutica* (pp. 98-134). São Paulo: L&PM.

Metodologia ativa e currículo: uma avaliação dos egressos de um curso de Enfermagem

Maria Cristina Guimarães da Costa[1], Anete Maria Francisco[1] e Cássia Galli Hamamoto[1]

[1]Grupo de Avaliação, Faculdade de Medicina de Marília, Marília-SP, Brasil.

Resumo. Pesquisa de egressos de graduação em Enfermagem, com abordagem qualitativa, cujo objetivo foi possibilitar o seu acompanhamento quanto à inserção no mercado de trabalho, continuidade de sua formação, subsidiando a avaliação da formação acadêmica. Os dados foram obtidos a partir de uma narrativa com aspectos de sua formação e vivência profissional. A análise se deu a partir do método de interpretação de sentidos. Como resultado, obtiveram-se respostas de 45,2% dos egressos que possibilitaram a elaboração de duas categorias temáticas: Metodologias ativas: um diferencial no processo de formação e A organização curricular ancorando o desempenho no mundo do trabalho. Conclui-se que na visão dos egressos, a formação foi adequada para o exercício da prática profissional, que os métodos ativos de ensino-aprendizagem bem como as premissas do currículo integrado e orientado por competência profissional favorecem atitudes proativa, crítica e reflexiva no cotidiano e o constante desenvolvimento na profissão.

Palavras-chave: Avaliação educacional; Educação em enfermagem; Avaliação

Active methodology and curriculum: an evaluation of graduates of a nursing course

Abstract. Research of graduates of Nursing, with a qualitative approach, whose objective was to enable them to follow up on the insertion in the work market, continuity of their formation, subsidizing the evaluation of the academic formation. The data were obtained from a narrative with aspects of their training and professional experience. The analysis was based on the method of interpretation of meanings. As a result, 45.2% of the graduates were able to obtain two thematic categories: Active methodologies: a differential in the training process and The curricular organization anchoring the performance in the world of work. It is concluded that in the view of the graduates, the training was adequate for the exercise of professional practice, that the active methods of teaching and learning as well as the premises of the integrated curriculum and oriented by professional competence support proactive, critical and reflexive attitudes in daily life and the constant development in the profession.

Keywords: Educational evaluation; Nursing education; Evaluation

1 Introdução

As mudanças ocorridas no âmbito da graduação em enfermagem têm acompanhado o contexto mundial de transformação de referenciais da educação e das políticas de saúde. No Brasil, um dos reflexos do movimento de renovação da formação nesta área foi a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Enfermagem pelo Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2001). Essas diretrizes orientam as exigências para o profissional do século XXI.

A Faculdade de Medicina de Marília (Famema) tem assumido um papel relevante no cenário nacional em relação à transformação de profissionais de saúde.

Nesse sentido, o projeto pedagógico do Curso de Enfermagem da Faculdade se propôs a formar enfermeiros com perfil profissional generalista, humanizado, critico-reflexivo, com responsabilidade social, compromissado com a cidadania, princípios científicos e éticos e se atualizar constantemente. Qualificado para o exercício da enfermagem nas áreas de atuação do cuidado individual e coletivo, pesquisa, educação, gestão, organização dos serviços de saúde e o trabalho em equipe. Que se

fundamenta no perfil epidemiológico do território e do contexto social, político, econômico e cultural para promover a vigilância à saúde e a integralidade do cuidado. (Faculdade de Medicina de Marília 2018, p37). Para tanto, considera a integralidade do cuidado, propõe uma prática não dicotomizada, superando a separação do cuidado individual/coletivo, preventivo/curativo e dos campos da saúde pública e da atenção hospitalar, bem como do modelo biomédico. Fundamenta-se na interdisciplinaridade dos saberes, no trabalho em equipe, na lógica da vigilância à saúde e articulação das dimensões biológica, psicológica e social. Sustenta-se em bases que extrapolam para além do domínio técnico da profissão e compromete-se com as necessidades de saúde da população.

Considerando que foi vanguarda em relação a projetos inovadores na graduação em Enfermagem, enfrentando muitos e superando alguns desafios, acredita-se que é um processo que necessita de monitoramento e, assim sendo, não pode prescindir de constantes avaliações que levem em consideração a proposta emancipatória e que possibilitem a outros sujeitos o olhar sobre esse processo.

Assim, já foram desenvolvidas duas pesquisas de avaliação de resultado do processo de formação de médicos e enfermeiros da faculdade que mostrou que esses profissionais estão sendo formados numa perspectiva transformadora das práticas educativa e profissional em saúde (Gomes et al., 2009; Braccialli et al., 2009; Hafner et al., 2010; Higa et al., 2013).

Desse modo, os autores questionam se a formação recebida pelos egressos tem contribuído para a constante adequação e transformação relacionadas ao mundo do trabalho e a política nacional de saúde e educação.

Os resultados podem ser considerados instrumento de gestão, pois permitem monitorar situações que devem ser mudadas, incentivadas ou potencializadas desde o início de uma intervenção até o alcance do que foi pretendido e previsto. Estes podem ainda, efetuar adequações nos objetivos, metas e até na missão de uma organização, permitindo aos gestores acompanhar todo o processo (Minayo, 2009).

Este estudo teve por objetivos possibilitar o acompanhamento dos egressos em relação a sua inserção tanto no mercado de trabalho como na continuidade de sua formação e constituir um banco de dados para a reflexão sobre as relações entre teoria e prática e do mundo acadêmico com o mundo do trabalho, subsidiando a avaliação da formação acadêmica.

2 Metodologia

Essa pesquisa, de natureza ex-post-facto, teve como referência a estruturação de um banco de dados procurando agregar diferentes informações sobre os egressos do Curso de Enfermagem desde o ano de 2010, com um questionário quanti-qualitativo. Nessa proposta, a abordagem qualitativa foi avaliada de maneira exploratória, porque aponta a descoberta e o esclarecimento de fenômenos ou a elucidação dos fatos não aceitos, embora, evidente e descritiva, que observa, registra e analisa as características, fatores ou variáveis dos fenômenos ou processos (Minayo, 2014).

O foco desta pesquisa, em relação aos sujeitos que foram estudados, incidiu nos egressos do Curso de Enfermagem, que se formaram entre os anos de 2012 a 2014, em continuidade a pesquisas anteriormente realizadas (Faculdade de Medicina de Marília, 2009; 2013). Utilizando-se do banco de dados da secretaria do curso, foi enviado convite, para um total de 84 egressos, que explicava o objetivo da pesquisa e a forma de acesso ao questionário para autorresposta. O aceite eletrônico do consentimento informado era requerido para dar acesso ao questionário. Esse questionário foi disponibilizado *online*, no site da Faculdade/Projeto-Egresso-Enfermagem. Essa disponibilização foi previamente divulgada, via e-mail, telefone e redes sociais com o envio de senha eletrônica de acesso ao questionário. Por ocasião do envio dos e-mails, foi determinado o prazo de trinta dias para

sua devolução, sendo este prorrogado por mais trinta dias em razão do número inicial de respostas ser pequeno. Foram incluídos no estudo todos os egressos que responderam ao instrumento de coleta de dados, num total de 38 respondentes. Este instrumento foi anteriormente validado pela sua aplicação na pesquisa de avaliação do resultado do processo de formação de enfermeiros da Faculdade (Faculdade de Medicina de Marília, 2009).

Em relação a este instrumento, no seu aspecto qualitativo, foi solicitado ao egresso que fizesse uma narrativa destacando aspectos significativos de sua formação acadêmica como de sua vivência profissional.

As narrativas foram trabalhadas a partir do Método de Interpretação de Sentidos (Gomes et al., 2005). Esse método baseia-se em princípios hermenêuticos-dialéticos que buscam interpretar o contexto, as razões e as lógicas de falas, ações e inter-relações entre grupos e instituições. E os dados foram analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, modalidade temática. Esse tipo de análise busca encontrar os núcleos de sentido de uma comunicação e a trajetória analítico-interpretativa dos textos foi estruturada em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação (Bardin, 2012; Gomes, 2016).

Na *pré-análise* foi realizada a leitura meticulosa das avaliações tendo em vista o aprofundamento no conteúdo e a preparação de pressupostos para sustentação da análise. Nesta fase, foram sistematizadas as ideias iniciais, e revisitados os pressupostos norteadores. Elaboração dos indicadores para a fundamentação da interpretação. Dessa maneira, foi constituída a sustentação teórica para o processo de categorização, considerando as seguintes regras: *homogeneidade,* contribuiu com a escolha dos mesmos critérios e cuidou das similaridades para avalizar resultados íntegros; *representatividade,* apropriou à classificação da amostra e o universo da pesquisa; *pertinência* abalizou o alinhamento dos dados para compilação dos registros, tendo em vista os objetivos da pesquisa (Bardin, 2012; Gomes, 2016).

A elaboração das categorias temáticas de uma mensagem respeita critérios definidos em conformidade com o objeto de estudo, o problema de pesquisa, os objetivos e a fundamentação teórica. Assim, contribuíram para a qualificação das categorias os seguintes critérios: 1) *objetividade* e *fidedignidade,* consideradas para impedir a influência da subjetividade do pesquisador e afiançar as conclusões dos leitores; 2) *exaustão,* que indicou a importância de inclusão de todos os dados obtidos, assim se um determinado aspecto não se encaixou em uma categoria, deveria ser criada outra categoria para se permitir a inclusão de todas as unidades de análise: 3) *exclusão mútua*, na qual, cada elemento não pode existir em mais de uma divisão de categoria; 4) *pertinência,* quando o corpus incorporou possibilidades para reflexão sobre a intenção da proposta da pesquisa; 5) *concretude, que* visou à identificação de significado sem dubiedades, e 5) *produtividade,* priorizou resultados capazes de dialogar com os índices de inferências e de ampliar outras hipóteses (Bardin, 2012; Gomes, 2016).

Na segunda etapa de *exploração do material*, foi realizada a categorização dos dados obtidos, por meio da elaboração das unidades de registro e de contexto, que podem ser palavras, frases, expressões significativas, personagem e temas considerados relevantes. A exploração do material visa alcançar o núcleo de compreensão do texto. A partir dos núcleos de sentido alinhados aos objetivos, foi selecionada a unidade de análise e organizadas as unidades de contexto que deram sustentação para se compreender a significação da unidade de registro (Bardin, 2012; Gomes, 2016).

A terceira etapa *interpretativa* analisou os conteúdos manifestos e latentes do conjunto dos dados obtidos. Desse modo, a interpretação incidiu da confluência entre as questões da pesquisa, dos resultados alcançados a partir de sua análise e do arcabouço teórico adotado, além do diálogo entre as ideias problematizadas, informações provenientes de outros estudos acerca do assunto e o referencial teórico do estudo (Bardin, 2012; Gomes, 2016).

Para garantir o anonimato, os sujeitos foram denominados no estudo como E1 a E38. Em termos de fontes, foi assegurado um diálogo entre os depoimentos dos diferentes sujeitos, enquanto, no que se refere a métodos, a síntese interpretativa foi comparada com os resultados da análise estatística.
Em cumprimento da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, a pesquisa foi desenvolvida após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina de Marília, sob o nº 784/10. Com base nessa resolução, todos os sujeitos da pesquisa foram envolvidos caso concordassem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3 Resultados e Discussão

Do total de 84 egressos do curso de Enfermagem entre os anos de 2012 e 2014 convidados a participarem da pesquisa, 38 (45,2%) responderam ao questionário enviado, sendo que o ano de 2013 a taxa de respostas foi de 54,5%. De modo geral estudos tem apontado baixa taxa de adesão à resposta (Purim, Borges, & Possebom, 2016; Oliveira, Alves, Carvalho, & Soares, 2016), tendendo a aumentar quando é investigada uma turma recém-formada (Costa & Guariente, 2017). A busca dos sujeitos por meio de contato pessoal, e-mail, celular e redes sociais, bem como aumento do prazo para resposta, parecem influenciar na taxa de adesão à resposta, mas não ao nível do desejado, ser acima de 80% de adesão.
Ao analisar as narrativas, foram identificadas duas temáticas:

Tema 1- Metodologias ativas: um diferencial no processo de formação

Ao longo dos anos, estudos de metodologias ativas vem sendo realizados e novas estratégias sendo propostas visando a promover a autonomia do estudante. Nestas propostas o professor, deixa de ter a função de ensinar unidirecionalmente, é visto como sujeito no processo de construção da prática pedagógica, passando a ter o papel de facilitar o processo de aprendizagem; e ao aluno, compete desenvolver capacidade de assumir responsabilidade por sua formação o que remete a um contexto dinâmico. Assim, a aprendizagem pode ser interpretada como um caminho para transformar o contexto. O estudante passa a ser sujeito da aprendizagem, agindo com liberdade e responsabilidade. As metodologias ativas de aprendizagem potencializam as chances de que ocorra uma aprendizagem significativa, que ocorre quando o estudante relaciona uma nova informação à rede de significados que já possui e que constitui sua estrutura cognitiva. (Faculdade de Medicina de Marília, 2018; Farias, Martin, & Cristo, 2015)
A metodologia ativa segundo a percepção dos egressos, nesta pesquisa, foi destacada como relevante, sendo um diferencial no processo de ensino e aprendizagem (E24), favorecendo entre outras habilidades, o aprender a aprender e a formação de profissionais críticos e reflexivos:

> *A minha formação acadêmica possibilitou a formação em uma metodologia ativa o que faz de mim uma pessoa muito mais habilidosa para buscas. A Faculdade de Medicina de Marília forma profissionais muito reflexivos e críticos, que sabem receber avaliação e fazê-la também.* (E26)

Estes achados são corroborados pelo estudo de Farias, Martin, & Cristo (2015) que afirmam que o uso de metodologias ativas – tão temida pelos que se baseiam em modelos tradicionais – nesse novo contexto, e a liberdade que esses modelos permitem podem desenvolver a autonomia do estudante e formar um profissional criativo, reflexivo e independente.
Dentre as várias propostas de metodologias ativas, a problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) são utilizadas no Curso de Enfermagem da Faculdade, ambas alicerçadas em promover a autonomia do estudante, na aprendizagem para a superação de desafios, resolução de problemas e a construção do novo conhecimento.

A formação de profissionais crítico-reflexivos, destacada pelos egressos em seus relatos, foi atribuída à utilização tanto da ABP como da Problematização nas unidades educacionais. Relatam que desenvolveram visão crítica sobre as situações do cotidiano, tanto as que envolviam aspectos pessoais quanto as profissionais, visando mudanças de suas práticas.

> *Acredito que a formação estruturada no PBL e Problematização estimulam os egressos a trabalharem de forma reflexiva e buscar novos conhecimentos. (E1)*
>
> *Principalmente permitiu me tornar uma enfermeira com um olhar crítico e reflexivo na minha prática profissional, contribuindo dessa forma para ser um sujeito que quer proporcionar mudanças das práticas em saúde, proporcionando um atendimento mais digno aos usuários dos serviços de saúde, sejam eles públicos ou privados. (E17)*

Outros estudos, seja de graduandos ou de egressos, apresentaram resultados semelhantes indicando em seus resultados que as metodologias ativas de ensino-aprendizagem favorecem a formação de futuros profissionais dotados de conhecimento, raciocínio, crítica, reflexão, responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade, capacitando-os para intervirem em contextos de incertezas e complexidades (Mitre et al., 2008; Silva, et al., 2014)

Os egressos participantes desta pesquisa também destacaram a importância dos processos avaliativos e do trabalho em grupo durante sua formação para o aprendizado de saber fazer e receber críticas, contribuindo para o trabalho em equipe além do amadurecimento pessoal.

> *O método empregado na Famema contribui muito para o trabalho em equipe, desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, além do pensamento clínico muito bem trabalhado durante a graduação. Esses pontos foram os mais relevantes para vida profissional que tenho hoje. (E18)*
>
> *O trabalho e estudo em grupo, com avaliações diárias (autoavaliação, avaliação pelo docente, avaliação pelo grupo) auxiliaram a receber críticas com mais facilidade e tranquilidade. Promovem amadurecimento, pois temos que ouvir mesmo o que nos desagrada e isso nos faz rever condutas e crescer na profissão. (E3)*

Esses resultados também são encontrados em outro estudo em que os autores trazem que há benefícios no trabalho em grupo pois, favorecem a aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento do raciocínio crítico, a interdependência; e que a metodologias ativas de aprendizagem favorecem essa estratégia trazendo benefícios sociais, cognitivos e psicomotoras. Os autores trazem ainda que quando investigaram entre estudantes a avaliação formativa, realizada ao final de cada atividade em grupo, os mesmos afirmaram, em sua maioria, que propiciava melhor autocrítica, melhoria da aprendizagem, aperfeiçoamento em habilidades de comunicação, trabalho em equipe e relações interpessoais (Conceição & Moraes, 2018).

Outra ideia que surgiu nos relatos referiu-se ao desenvolvimento da habilidade no aprender a aprender, a buscar novos conhecimentos além da habilidade de se comunicar e a ser proativo. Destacaram que estas habilidades se fazem presentes no decorrer da vida profissional considerando que o aprendizado e a constante atualização estão em seu cotidiano.

Para os egressos a habilidade de aprender a aprender que as metodologias ativas de aprendizagem proporcionam ao estudante contribuem para a construção do conhecimento também ao longo da carreira, o que os torna preparados e autônomos para a exercício da prática com excelência. Essa opinião é confirmada por González-Hernando et al. (2013) em seu estudo quando afirma que , o desenvolvimento do “aprender a aprender” é importante para o desenvolvimento da autonomia e autorregulação do processo de aprendizagem dos estudantes, preparando-os para a prática profissional uma vez que esta necessita de atualização constante e resolução de problemas cada vez mais complexos.

> *Também ressalto a habilidade de "aprender a aprender", pois na prática profissional que venho exercendo sempre utilizo a habilidade de buscar/pesquisar à medida que me deparo com dúvidas e lacunas de conhecimento. (E24)*

> *Me proporcionou autonomia enquanto sujeito responsável pela construção do meu conhecimento e pelo meu crescimento profissional, me incentivando sempre pela busca de novos saberes e informações. Dessa maneira, me considero uma profissional preparada e forte na busca da melhoria constante da minha prática profissional. (E16)*

Na opinião dos egressos, outra habilidade desenvolvida pela utilização das metodologias ativas de aprendizagem foi a atitude proativa que favoreceu a atuação profissional qualificada tão necessária.

> *A metodologia utilizada pela Famema contribuiu plenamente para a minha pratica profissional pois me propôs técnicas e métodos para a minha atuação, assim como para a minha busca constante e atualização cientifica e reflexão crítica. Me ensinou a correr atrás dos meus objetivos e colaborou para que eu me tornasse uma profissional proativa. (E9)*

> *...atitude proativa perante as situações vivenciadas no meu trabalho, a habilidade de elaborar questões quando lido com as dificuldades, bem como buscar as respostas. (E20)*

O cenário do trabalho, na atualidade, tem sido cada vez mais exigente buscando por um trabalhador cada vez mais qualificado e proativo, e na enfermagem não tem sido diferente, sendo necessário a formação de um profissional que sempre busque promover um cuidado diferenciado "o que remete a reflexão crítica acerca das ações que desenvolve, bem como a respeito de suas finalidades e de como essas ações podem ser aprimoradas" (sem página) e o auxilie na tomada de decisão, que perceba antecipadamente possíveis problemas para fazer o enfrentamento desses (Ferreira, Dall'Agnol, & Porto, 2016).

Tema 2- A organização curricular ancorando o desempenho no mundo do trabalho.

Desde que passou por mudanças curriculares, o Curso de Enfermagem desenvolve um currículo integrado, orientado por competência na abordagem dialógica, organizado por Unidade Educacionais, visando a prática profissional da enfermagem, buscando a integralidade, no cuidado as necessidades individuais e coletivas de saúde e a gestão e a organização do trabalho em saúde, de acordo com os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS). O processo ensino-aprendizagem ocorre a partir de situações do mundo do trabalho, articulando a prática a teoria, onde o estudante pode identificar e mobilizar suas capacidades, incorporando ética e valores para resolver com pertinência uma situação problema. Para Sacristán (2000), a orientação curricular que centra sua perspectiva na dialética entre teoria e prática torna-se um eixo integrador modelando a própria prática, incluindo a crítica e o entendimento do currículo como objeto social. Os depoimentos dos egressos, apontaram positivamente que o currículo possibilitou a formação de um profissional generalista, ético, empático, com capacidade de liderança e de trabalhar em equipe, com domínio, segurança e conhecimento, *com visão ampliada, humanizada* (E19) e integral às necessidades de saúde das pessoas, nas diferentes fases do ciclo da vida e contextos.

> *Aprendi a cuidar de pessoas em todas fases/ciclos de vida, em suas diferentes dimensões e peculiaridades, de forma integral, me despindo de preconceitos e de juízos de valores. [...] A graduação me preparou para atuar de forma crítica e reflexiva, trabalhando em equipe interprofissional e promovendo assistência de saúde com: respeito; dignidade; ética e valores. Me ensinou a realizar a gestão e organização do processo de trabalho, tendo ciência da importância da atualização constante profissional, da saúde baseada em evidências científicas e na utilização de ferramentas de pesquisa. Me capacitou para atuar como enfermeira generalista visando a integralidade do cuidado. (E28)*

A percepção dos egressos corroborou com o perfil profissional que o curso deseja formar e que atende as DCN de 2001 e as legislações do exercício profissional vigente.

No currículo integrado, o estudante busca se conectar ao cotidiano dos serviços de saúde, da comunidade, das vivências dos diversos cenários de aprendizagens e num movimento de compreensão e reflexão, identificar problemas para poder intervir numa dada realidade (Francisco &

Tonhom, 2012). Para isso, a interdisciplinaridade é essencial como método, a partir de diversos olhares dos campos da ciência.

Foi observado ainda, nos depoimentos, que a vivência no cenário prático no início do curso contribuiu para a definição da confirmação da escolha da carreira profissional; consideraram que foram preparados para a prática, apesar de sentir falta de teoria; que propiciaram a articulação prática-teoria-prática e a aprenderem de forma significativa, a serem flexíveis e a tomarem decisões em situações que a exigiram.

> *O primeiro ano, com a inserção do acadêmico no cenário prático, presta-se a definir para o ingresso no curso a certeza de que continuará na área da saúde. A ótima vivência que tive com todas as enfermeiras preceptoras me fez valorizar e admirar a prática do ensino, motivando-me a iniciar a pós-graduação do ensino superior. (E2)*
>
> *Sinto falta de conhecimento teórico, principalmente na hora de prestar provas. Apesar disso, considero que somos bem preparados para a prática e refinados para nos relacionar com diferentes tipos de pessoas e equipes. (E14)*
>
> *A Faculdade de Medicina de Marília me proporcionou vivências que facilitaram minha inserção profissional. A UPP nos prepara de uma forma significativa para que sejamos flexíveis e aptos a tomar decisões em situações que exijam uma rápida tomada de decisão. (E21)*

Os depoimentos dos egressos corroboram com a proposta de um currículo orientado por competência em que a seleção de conteúdos, as atividades de ensino-aprendizagem e os cenários são articulados e integrados (Francisco & Tonhom, 2012). Segundo Ramos (2001), na abordagem dialógica, com enfoque holístico leva-se em conta o contexto do local, incorporando a ética, valores, além de considerar que é possível ser competente de diversas maneiras.

Em outros depoimentos de egressos, fica evidente a formação generalista proposta pela Faculdade de Medicina de Marília, onde o enfermeiro é preparado para atuar em diferentes contextos e cenários, como ilustrado a seguir.

> *Atualmente trabalho como codificadora de uma metodologia chamada DRG (Diagnosis Related Groups) e na área de Epidemiologia. Para o cargo, era necessário ser graduado em Enfermagem e ter uma boa visão sobre indicadores e dados. (E8)*
>
> *Me considero totalmente preparado para atuar nos cenários em que trabalho. Minha formação foi muito rica e me ensinou a enxergar o que realmente importa. (E25)*
>
> *A visão de Atenção Primária oferecida pela instituição é excelente. (E1)*
>
> *Por outro lado, na percepção de alguns egressos, algumas áreas de conhecimento foram pouco trabalhadas durante a graduação, desse modo comprometendo a formação dos mesmos.*
>
> *Senti falta de uma maior aproximação de Cuidados Intensivos, pois mesmo sendo enfermeiro generalista, trabalhando em postos de saúde, ambulatórios ou unidades de internação, é necessário deter o conhecimento de procedimentos de urgência. Também senti falta de uma maior exploração da Ética em Enfermagem, na questão das leis, não somente da aplicação da mesma. (E1)*
>
> *Pouco superficial a questão da metodologia científica e do trabalho de conclusão de curso que poderiam ser melhores explorados, além de conhecimentos mais profundos sobre pesquisa científica. (E26)*
>
> *Ainda há fragilidades na formação em minha opinião, pois me senti e me sinto muito "crua" em relação a fisiologia, patologia e técnicas de enfermagem. (E27)*

Nesse processo de formação generalista, o estabelecimento dos conteúdos é em função das experiências que o estudante vivencia diante das situações problemas, desse modo valoriza-se mais os processos mentais e habilidades cognitivas do que o conteúdo em si. O conhecimento será resultado do interesse e necessidade do estudante. Desse modo, destaca-se aqui a importância do "aprender a aprender" ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito (Francisco & Tonhom, 2012).

Outra ideia que surgiu como fragilidade nos depoimentos dos egressos, referiu-se ao cenário de práticas, que apesar de estar inserido desde o início de sua formação, a vivência do mundo do trabalho ocorre apenas no final da graduação.

> *O aluno de enfermagem passa a realizar funções de enfermeiro de maneira aproximada apenas no terceiro ano e de maneira significativa somente no último ano do curso. Nos dois primeiros anos o contato é simplório demais ao meu ver, pouco representativo de prática real de trabalho que irá encontrar quando sair da faculdade. (E16)*

Apesar da visão fragilizada realizada pelo egresso, a intencionalidade do curso é inserir o estudante nesses cenários e possibilitar a aprendizagem por meio da ação, da atenção, do cuidado à saúde da pessoa; que o estudante possa vivenciar situações da realidade num grau crescente de domínio e autonomia.

Outro aspecto sinalizado nos depoimentos dos egressos foi relacionado ao cenário de prática, ora reportando ao preparo da equipe ora reportando a infra-estrutura de atendimento comprometendo o processo de ensino-aprendizagem, como nos relatos a seguir.

> *Apesar de existir um vínculo grande entre academia e serviço, os profissionais que atuam no serviço (todos eles) estão pouco preparados e pouco dispostos a receber os estudantes e tão pouco auxiliá-los no processo de construção da sua aprendizagem. É preciso considerar também a realidade de trabalho desses profissionais, que também não é fácil e fica a desejar, fator que poderia explicar a falta de apoio e interesse dessas pessoas. (E16)*

> *Alguns problemas estruturais do próprio hospital também prejudicaram um pouco algumas oportunidades de conhecimento e também a falta de discussão de casos clínicos da prática com a equipe médica (falta essa equipe interdisciplinar trabalhando junto), falta respeito e o trabalho em equipe com a medicina tanto na prática quanto na graduação, principalmente, em nível hospitalar. Também acho que faltou a oportunidade de atuação em ambulatórios, em atenção secundária, principalmente para a enfermagem. (E26)*

No processo de formação de profissionais da área de saúde é evidente a necessidade de parcerias da academia com os serviços de saúde e a comunidade. E é no fazer diário que a parceria precisa ser discutida entre os profissionais de saúde e apresentada como método de cuidado em saúde (Costa, Francisco & Hamamoto, 2012).

4 Conclusões

Esta pesquisa qualitativa permitiu construir indicadores que possibilitaram identificar os sentimentos e as práticas dos egressos e foi fundamental para que se avaliasse processos e produtos na formação de enfermeiros da Faculdade de Medicina de Marília.

Na visão dos egressos, o Curso proporcionou aos mesmos uma formação adequada para o exercício da prática profissional. Apontaram que os métodos ativos de ensino-aprendizagem bem como as premissas do currículo integrado e orientado por competência profissional favorecem atitudes proativa, crítiva e reflexiva no cotidiano, bem como o constante desenvolvimento na profissão.

Entretanto, identificaram algumas fragilidades como a parceria academia serviço, o trabalho em equipe e a infra-estrutura dos cenários de prática. Sinalizaram ainda a deficiência de alguns conteúdos, o que remete a identificar a incompreensão dos egressos sobre a organização curricular por competência.

Esta pesquisa pode proporcionar aos gestores subsídios para revisões curriculares e de estratégias de ensino visando a formação de profissionais competentes.

Referências

Bardin, L. (2012). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Braccialli, L. A. D., Marvulo, M. M. L., Gomes, R., Moraes, M. A. A., Almeida Filho, O. M., Pinheiro, O. L. & Hafner, M. L. M. B. (2009). Cuidado ampliado em enfermagem. *Revista Mineira de Enfermagem (REME)*, 13(3), 391-398.

Branquinho, N. C. S. S. (2012). *Egressos do curso de graduação da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás: perfil profissiográfico, mercado de trabalho e atuação profissional* (Unpublished master's thesis). Faculdade de Enfermagem, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Brasil. (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 37.

Carrijo, C. I. S., Bezerra, A. L. Q., Munari, D. B., & Medeiros, M. (2007). A empregabilidade de egressos de um curso de graduação em Enfermagem. *Revista de Enfermagem UERJ*, 15(3), 356-363.

Colenci, R., & Berti, H. W. (2012). Formação profissional e inserção no mercado de trabalho: percepção dos egressos de graduação de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 46(1), 158-166.

Conceição, C. V., & Moraes, M. A. A. (2018). Aprendizagem cooperativa e a formação do médico inserido em metodologias ativas: um olhar de estudantes e docentes. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 42(4), 115-122.

Costa, M. C. G., Francisco, A. M. & Hamamoto, C., G. (2012). O envolvimento de diferentes parcerias na formação do profissional em saúde. In: M. A. A. Moraes, S. F. R. Tonhom, M. L. M. B. Hafner, & R. Gomes, (Orgs.). *Avaliação nos cursos de Medicina e Enfermagem: perspectivas e desafios* (pp. 163-199). Curitiba, Brasil: Editora CRV.

Costa, T. V., & Guariente, M. H. D. M. (2017). Enfermeiros egressos do currículo integrado: inserção e atuação profissional. *Revista de Enfermagem UFPE Online*, 11(1), 77-85. Retrieved from https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/11880/14337.

Faculdade de Medicina de Marília (2018). *Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem.* Faculdade de Medicina de Marília, SP, Brasil: Faculdade de Medicina de Marília.

Faculdade de Medicina de Marília (2009). *Relatório da pesquisa de avaliação de resultado do processo de formação de enfermeiros da Famema*, SP, Brasil: Faculdade de Medicina de Marília.

Faculdade de Medicina de Marília (2013). *Relatório de avaliação de resultado do processo de formação de enfermeiros da Famema – 2007 a 2010.* Faculdade de Medicina de Marília, SP, Brasil: Faculdade de Medicina de Marília.

Farias, P. A. M., Martin, A. L. A. R., Cristo, C. S. (2015). Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39(1), 143-150.

Ferreira, G. E., Dall'Agnol, C. M., & Porto, A. R. (2016). Repercussões da proatividade no gerenciamento do cuidado: percepções de enfermeiros. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 20(3), e20160057. Retrieved form https://dx.doi.org/10.5935/1414-8145.20160057.

Francisco, A. M., & Tonhom, S. F. R. (2012). O currículo na formação do profissional em saúde. In: M. A. A. Moraes, S. F. R. Tonhom, M. L. M. B. Hafner, & R. Gomes, (Orgs.). *Avaliação nos cursos de Medicina e Enfermagem: perspectivas e desafios* (pp. 29-74). Curitiba, Brasil: Editora CRV.

Gomes, R. et al. (2005). Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: M. C. S. Minayo, S. G. Assis, & E. R. Souza (Orgs.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais* (pp. 185-221). Rio de Janeiro, Brasil: Fiocruz.

Gomes, R., Francisco, A. M., Tonhom, S. F. R., Costa, M. C. G., Hamamoto, C. G., Pinheiro, O. L., Moreira, H. M. & Hafner, M. L. M. B. (2009). A formação médica ancorada na aprendizagem baseada em problema: uma avaliação qualitativa. *Interface – Comunicação, Saúde e Educação*, 13(28), 71-83.

Gomes R. (2016). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: Minayo, M, C. S., Deslandes, S. F. & Gomes, R. (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis, RJ: Vozes.

González-Hernando, C., Carbonero-Martín, M. Á., Lara-Ortega, F., & Martín-Villamor, P. (2013). ''Aprender a aprender'' en la Educación superior en Enfermería. *Investigación y Educación en Enfermería*, 31(3), 473-479. Retrieved February 20, 2019, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072013000300016&lng=en&tlng=es.

Hafner, M. L. M. B., Moraes, M. A. A., Marvulo, M. M. L., Braccialli, L. A. D., Carvalho, M. H. R. & Gomes, R. (2010). A formação médica e a clínica ampliada: resultados de uma experiência brasileira. *Revista de Ciências e Saúde Coletiva*, 5(supl. 1), 1715-1724.

Higa, E. F. R., Gomes, R., Carvalho, M. H. R., Guimarães, A. P. C., Taipeiro, E. F., Hafner, M. L. M. B. & Ribeiro, S. M. (2013). Percepção do egresso de enfermagem sobre a contribuição do curso para o exercício do cuidado. *Texto e Contexto em Enfermagem*, 22(1), 97-105.

Minayo, M. C. S. (2009). Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33(1), 83-91.

Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, Brasil: Hucitec.

Mitre, S. M., Siqueira-Batista, R., Girardi-de-Mendonça, J. M., Morais-Pinto, N. M., Meirelles, C. A. B., Pinto-Porto, C., Moreira, T., & Hoffmann, L. M. A. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência e Saúde Coletiva*, 13(supl. 2), 2133-2144.

Moreira, A., & Oguisso T. (2005). *Profissionalização da Enfermagem Brasileira.* Rio de Janeiro, Brasil: Guanabara Koogan.

Oliveira, L. R., Alves, L. S., Carvalho, P. M. G., & Soares, E. O. (2016). Trajetória profissional de egressos de enfermagem. *Revista Interdisciplinar*, 9(1), 125-134.

Purim, K. S. M., Borges, L. M. C., & Possebom, A. C. (2016). Perfil do médico recém-formado no sul do Brasil e sua inserção profissional. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, 43(4), 295-300.

Ramos, M. N. (2001). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo, Brasil: Cortez.

Sacristán, G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Santos, M. G., Holanda, F. L., Carolla, D. C., & Traldi, M. C. (2014). Egressos do Curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Jundiaí: perfil e inserção no mercado de trabalho. *Perspectivas Médicas*, 25(1), 33-42.

Silva, L. S., Cotta, R. M. M., Costa, G. D., Campos, A. A. O., Cotta, R. M., Silva, L. S., & Cotta, F. M. (2014). Formação de profissionais críticos reflexivos: o potencial das metodologias ativas de ensino-aprendizagem e avaliação na aprendizagem significativa. *Revista del CIDUI*, 2, 1-16. Retrieved from https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/541/522.

Metodologias de aprendizagem ativa e a formação do enfermeiro com pensamento crítico: revisão integrativa da literatura

Joyce Fernanda Soares Albino Ghezzi[1], Elza de Fátima Ribeiro Higa[2], Daniela Martinez Fayer Nalom[3], Cassia Regina Fernandes Biffe[4], Monike Alves Lemes[5] e Maria José Sanches Marin[6]

[1]Enfermeira, doutoranda na Faculdade de Medicina de Botucatu, Brasil. jo.albino1988@gmail.com; [2]Faculdade de Medicina de Marília, Brasil. hirifael@gmail.com; [3]anifayer@yahoo.com.br; [4] c.r.biffe@gmail.com; [5]monikealvesx3@gmail.com; [6]marnadia@terra.com.br

Resumo. Considerando que as metodologias ativas de aprendizagem se apresentam como um forte instrumento no desenvolvimento do pensamento crítico na formação do enfermeiro, esta pesquisa questionou: quais são as contribuições da aprendizagem ativa para a desenvolvimento do pensamento crítico na formação do enfermeiro? Com o objetivo de analisar os métodos ativos de ensino-aprendizagem que estão sendo utilizados na formação do enfermeiro, foi realizado uma revisão integrativa da literatura, com busca nas bases de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde, Base de Dados de Enfermagem, Pubmed, Scopus, WOS e Eric. A composição final totalizou 11 artigos, categorizados em três estratégias ativas de aprendizagem que visam estimular e desenvolver o pensamento crítico na formação do enfermeiro: classe invertida; mapeamento conceitual e aprendizagem colaborativa. Denotou-se a suma necessidade de se incorporar metodologias ativas de aprendizagem na formação do enfermeiro, com vistas a um profissional crítico-reflexivo, argumentador e proativo.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Problemas; Educação em Enfermagem.

Methodology of active learning and the training of nurses with critical thinking: an integrative literature review

Abstract. Considering that active learning methodologies present themselves as a strong tool in the development of critical thinking in nurses 'training, this research questioned: what are the contributions of active learning to the development of critical thinking in nurses' education? With the objective of analyzing the active teaching-learning methods being used in the training of nurses, an integrative review of the literature was carried out, with a search in the databases Latin American and Caribbean Literature in Health Sciences, Database of Nursing, Pubmed, Scopus, WOS and Eric. The final composition totaled 11 articles, categorized in three active learning strategies that aim to stimulate and develop critical thinking in nurses' education: inverted class; conceptual mapping and collaborative learning. There was a great need to incorporate active learning methodologies in the training of nurses, with a view to a critical-reflexive, argumentative and proactive professional.

Keywords: Problem-Based Learning; Education, Nursing.

1 Introdução

Hodiernamente, para que as demandas sociais sejam atendidas, exige-se profissionais que atuem com Práticas Baseadas em Evidências (PBE), com tomada de decisões prudente, responsável e comprometida. Nesse contexto, o Pensamento Crítico (PC) aparece como elemento de suma importância para que os cuidados na área da saúde, sejam realizados por meio de uma prática clínica mais segura e eficiente ao paciente. O PC se tornou uma competência primordial para que o enfermeiro atue de forma ética e qualificada (Carbogim, Oliveira e Püschel, 2016; Dias et al, 2017).
As raízes deste elemento são fundamentadas em duas disciplinas: a filosofia e a psicologia, além de haver a educação como terceira vertente: Mais especificamente na enfermagem, o PC reflete ações dessas três bases. Contudo, o PC não se trata de uma inteligência que o enfermeiro apresenta, mas sim, uma habilidade que este profissional desenvolve ao longo da sua carreira, ou seja, uma

habilidade que para alcançar o sucesso tanto profissional quanto pessoal (Carbogim, Oliveira e Püschel,2016; Dias et al, 2017) .

Para entender sobre o conceito desse fenômeno, foi realizado uma análise de 42 estudos, entre livros e artigos, os quais caracterizaram o PC como pensamento de ordem superior, que envolve conhecimentos, experiências, disposições (atitudes ou hábitos de mente) e habilidades intelectuais (Carbogim, Oliveira e Püschel, 2016).

Nesta mesma perspectiva, uma pesquisa realizada no Rio de Janeiro, apresenta o PC como um processo complexo, que requer habilidades cognitivas, mentais e comportamentais que estimulam a tomada de decisão por um pensador crítico que deve raciocinar sobre consequências de fenômenos que precisam de intervenção imediata. Isso atribui ao profissional enfermeiro características como responsabilidade, segurança, autonomia, questionador, empatia, flexibilidade, entre outras competências exigidas para um profissional em excelência (Dias et al, 2017).

Aproximando-se dos pressupostos acima, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) apresentam em seus artigos quarto e quinto os elementos base para a formação do enfermeiro, referenciando-os como profissionais capazes de pensar criticamente, embasados em princípios da ética/bioética, assumindo assim, o compromisso ético (Ministério da educação, 2001). No entanto, mesmo frente a tantas evidências sobre o perfil esperado do enfermeiro, os educadores ainda encontram dificuldades em alcançar uma formação que propõe um modelo adverso ao hegemônico, conteudista de concepção tecnicista, bem como a transposição do–paradigma–tradicional que o sustenta (Winters, Prado, Waterkemper e Kempfer, 2017).

Frente a estas inquietações, as DNCs fomentam o uso de métodos ativos de aprendizagem aliados à formação crítica e reflexiva, instigando os estudantes a refletir e a participar ativamente do processo ensino-aprendizagem (Ministério da educação, 2011; Winters, Prado, Waterkemper e Kempfer, 2017).

As metodologias ativas buscam corresponder ao que se preconiza no cenário da educação, ou seja, um estudante mais crítico e reflexivo, com vistas a responder as demandas sociais, uma vez que, ele é colocado no cerne do processo, podendo vivenciar situações e dali abarcar conhecimentos totalmente significativos. Esse processo desvincula o estudante de uma metodologia que o robotiza ao que lhe é transmitido, quebrando o paradigma do ensino tradicional para um aprendizado significativo (Christofoletti, et al, 2014).

Um estudo realizado no Chile, reafirma os benefícios trazidos ao estudante por métodos ativos de aprendizagem e acrescenta que, embora seja esta uma proposta trazida majoritariamente como uma inovação, existe um movimento que perpassa por diversos filósofos, como Rousseau e Dewey e pedagogos como Pestalozzi e Froebel, os quais, desde 1900, investiram e incentivaram a educação centrada no estudante (Espejo, 2016).

As metodologias ativas de aprendizagem além de romperem o tradicionalismo com novas perspectivas de ensinar e aprender, propicia ao estudante um leque de conteúdos que talvez não seria explorado no método tradicional, ou se fosse explorado, talvez não teria tanto significado ao estudante (Inoue e Valença, 2017). Nesta forma de aprendizagem os alunos fazem e refletem sobre o que estão fazendo. (Espejo, 2016).

Em estudo de revisão da literatura foram destacadas três contribuições principais no uso dessas metodologias. A primeira implica em quão maior for o envolvimento do estudante no conteúdo discutido, maior será sua capacidade de compreensão. A segunda refere que a correlação entre o conhecimento abstrato e sua aplicação ao mundo real, faz uma interação entre teoria e prática. E a terceira se consolida no fato de que, ao participar ativamente do processo de aprendizado, o estudante adquire maior capacidade de memorizar, pois o cérebro atua de maneira mais dinâmica. E ainda complementam que toda essa trajetória deve ser guiada por um objetivo final a ser alcançado, para que o estudante saiba onde ele precisa chegar (Inoue e Valença, 2017).

Atrelado ao fenômeno do pensamento crítico, as metodologias ativas de aprendizagem se apresentam como um forte instrumento no desenvolvimento deste elemento crucial ao enfermeiro. Pesquisa realizada em uma universidade federal pública do Sul do Brasil, mostrou que as estratégias ativas de aprendizagem fornecem subsídios para a formação do enfermeiro crítico e reflexivo, uma vez que, estes estudantes se deparam com aulas que exigem preparo para argumentar e discutir o conteúdo transmitido (Winters, Prado, Waterkemper e Kempfer, 2017).

Destarte, com o objetivo de analisar os métodos ativos de ensino-aprendizagem que estão sendo utilizados na formação do enfermeiro, esta revisão integrativa da literatura parte do seguinte questionamento: quais são as contribuições da aprendizagem ativa para a desenvolvimento do pensamento crítico na formação do enfermeiro?

2 Método

Para obter o rigor científico necessário às pesquisas na área da saúde, a revisão integrativa surge como uma metodologia que proporciona a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática (Souza, Silva e Carvalho, 2010).

A revisão integrativa da literatura é considerada um instrumento da Prática Baseada em Evidências (PBE), caracteriza-se por uma abordagem voltada ao cuidado clínico e ao ensino fundamentado no conhecimento e na qualidade da evidência. Envolve, pois, a definição do problema clínico, a identificação das informações necessárias, a condução da busca de estudos na literatura e sua avaliação crítica, a identificação da aplicabilidade dos dados oriundos das publicações e a determinação de sua utilização para o paciente (Souza, Silva e Carvalho, 2010). A revisão integrativa nos permite apreciar o estado da arte do objeto do estudo e com isso, levantar a lacuna do conhecimento sobre determinado assunto abordado.

Introduzida desde 1980, a revisão integrativa vem sendo utilizada com maior ênfase na área da enfermagem, justificada pela necessidade de se compreender o cuidado em saúde como um trabalho complexo que requer colaboração e integração de conhecimentos de distintas disciplinas (Soares, et al, 2014).

Em comparação a outras linhas de estudo, como a meta-análise ou revisão sistemática, a revisão integrativa se qualifica como a abordagem metodológica mais ampla referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado (Souza, Silva e Carvalho, 2010).

A revisão integrativa da literatura compreende seis etapas interligadas:

1ª Fase: elaboração da pergunta norteadora: A definição da pergunta norteadora é a fase mais importante da revisão, pois determina quais serão os estudos incluídos, os meios adotados para a identificação e as informações coletadas de cada estudo selecionado.

2ª Fase: busca ou amostragem na literatura: A busca em base de dados deve ser ampla e diversificada, contemplando a procura em bases eletrônicas, busca manual em periódicos, as referências descritas nos estudos selecionados, o contato com pesquisadores e a utilização de material não-publicado.

3ª Fase: coleta de dados: Para extrair os dados dos artigos selecionados, faz-se necessária a utilização de um instrumento previamente elaborado capaz de assegurar que a totalidade dos dados relevantes seja extraída, minimizar o risco de erros na transcrição, garantir precisão na checagem das informações e servir como registro.

4ª Fase: análise crítica dos estudos incluídos: Esta fase demanda uma abordagem organizada para ponderar o rigor e as características de cada estudo. A experiência clínica do

pesquisador contribui na apuração da validade dos métodos e dos resultados, além de auxiliar na determinação de sua utilidade na prática.

5ª Fase: discussão dos resultados: Nesta etapa, a partir da interpretação e síntese dos resultados, comparam-se os dados evidenciados na análise dos artigos ao referencial teórico. Além de identificar possíveis lacunas do conhecimento, é possível delimitar prioridades para estudos futuros.

6ª Fase: apresentação da revisão integrativa: A apresentação da revisão deve ser clara e completa para permitir ao leitor avaliar criticamente os resultados. Deve conter, então, informações pertinentes e detalhadas, baseadas em metodologias contextualizadas, sem omitir qualquer evidência relacionado (Souza, Silva e Carvalho, 2010).

Na presente pesquisa a pergunta norteadora se estruturou da seguinte forma: quais são as contribuições da aprendizagem ativa para a formação do enfermeiro com pensamento crítico?

A busca na literatura foi realizada no mês de outubro de 2018, nas bases de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILLACS) e Base de Dados de Enfermagem (BDENF). Nas bases Pubmed, Scopus, WOS e Eric, a partir do cruzamento dos seguintes descritores: *(active learning) and ((nurse training) or (teaching nurse)~~,~~ (aprendizagem ativa) or (aprendizado ativo)) and ((formação or ensino) and enfermeiro))* cruzados concomitantemente. Foram selecionados textos, com recorte temporal de 2009 a 2018, totalizando 1.465 referências. Após a exclusão de indexações repetidas nas bases, restaram 1.223. Critérios de inclusão: artigos no idioma português, inglês e espanhol. Critério de exclusão: livros, teses, dissertações, artigos de revisão de literatura ou que não englobava o graduando de enfermagem. A composição final da revisão totalizou 37 artigos, e destes foram selecionados 11 artigos, que mais se aproximaram do pensamento crítico, foram codificados na sequência numérica de 1 a 11. Para análise dos artigos selecionados foi utilizado um instrumento que direcionou a coleta dos dados, que contemplou o periódico em que o artigo foi publicado, o ano e país da pesquisa, o título, os autores, o objetivo, o método, a definição da amostra, a estratégia ativa de ensino adotada no estudo e os principais resultados.

3 Resultados

A partir da análise dos 11 artigos selecionados, observou-se que dentre os cinco países que apresentaram produções, destaca-se os Estados Unidos da América, com quatro publicações (80%), seguida da China, com três (60%). Em relação aos anos de produção, houve uma média de duas publicações entre os anos de 2011 a 2018, sendo que os anos de 2013 e 2016, não apresentaram publicações. Os periódicos se distribuíram entre seis revistas diferentes, sendo a revista *Nursing Education on Today,* a mais publicada, com cinco (83,3%) artigos desta revisão. Em relação à abordagem metodológica, observou-se sete métodos distinto, sendo o relato de experiência e os estudos experimentais os mais prevalentes. Referente à amostra, preponderaram os graduandos de enfermagem, de acordo com a pergunta da pesquisa.

Ao levantar as metodologias ativas de aprendizagem adotadas nas 11 publicações desta revisão, foram apresentadas três estratégias distintas para promover o pensamento crítico do graduando em enfermagem, sendo predominante a estratégia de Classe Invertida, analisada em cinco publicações, seguida do Mapeamento Conceitual e Aprendizagem Cooperativa, sendo três publicações/cada. Oquadro a seguir apresenta o processo de análise dos artigos, sendo apresentado de forma parcial ao instrumento utilizado para a coleta de todos os dados, como mencionado previamente no método.

Quadro 1. Análise parcial dos artigos selecionados para a revisão integrativa de acordo com o periódico, país, ano, método, amostra, estratégia de aprendizagem e principais resultados.

Nº	Periódico	País e Ano	Método	Amostra	Estratégia de Aprendizagem	Principais Resultados
1	Nurse Education	EUA, 2014	Relato de experiência	40 estudantes	Classe invertida	O grupo de docentes desta instituição que empregou esta experiência de classe invertida para promover e estimular o pensamento crítico apontou dois fortes itens conclusivos, o apoio da gestão acadêmica e um bom suporte tecnológico.
2	Nurse Education Today	Irã, 2018	Estudo quase-experimental.	85 estudantes de	Classe invertida	Como resultado, alguns escores da classe invertida mostraram-se significativamente maiores do que da palestra, na disposição do Pensamento Crítico e no quesito do engajamento.
3	Nurse Education Today	Irã, 2011	Um estudo experimental.	34 estudantes de	Aprendizagem cooperativa	Como resultado deste estudo, o grupo experimental (que foi submetido à aprendizagem cooperativa) apresentou habilidades de comunicação bem desenvolvida em pacientes clínicos.
4	Nurse Education Today	China, 2018	Estudo Misto	38 estudantes	Mapeamento Conceitual	O mapeamento conceitual pode ser útil para ajudar estudantes de enfermagem em saúde mental a avaliar sua aprendizagem, promover aprendizado reflexivo e encorajar a integração de conhecimento teórico com conhecimento clínico para desenvolver um nível mais profundo de compreensão.
5	Nurse Educator	EUA, 2015	Relato de Experiência	359 estudantes	Classe invertida	Os alunos perceberam, depois de completarem as atividades de preparação para a aula, que estavam bem preparados para o envolvimento ativo na sala de aula.
6	Teaching and Learning in Nursing	EUA, 2017	Relato de experiencia	Estudantes	Classe invertida	Quando os alunos foram apresentados à essa estratégia de ensino, eles não reagiram de forma positiva. Porém, ao final do semestre as manifestações foram bem diferentes.
7	Nurse Education Today	Paquistão, 2012	Transversal descritivo	80 Estudantes	Mapeamento Conceitual	O mapa conceitual ajudou os estudantes a aprenderem o processo de formação dos conhecimentos e fortaleceu conhecimentos prévios com base em novas literaturas.
8	Journal of Professional Nursing	China, 2014	Pesquisa Qualitativa	109 Estudantes	Mapeamento Conceitual	A presente pesquisa apresentou estudos onde o mapa conceitual foi extremamente relevante no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, assim como no processo de aprendizagem ativa.
9	Japan Journal of Nursing Science	Coreia do Sul, 2017	Estudo descritivo e quase experimental.	81 estudantes de enfermagem	Classe invertida	A presente pesquisa identificou resultados positivos em habilidades cognitivas e no desempenho acadêmico dos estudantes após a implementação da sala de aula invertida, com diferenças estatisticamente significativas, apontando o pensamento crítico como uma habilidade bem desenvolvida pelo ensino ativo.
10	Nursing Education today	China, 2012	Desenho transversal	98 estudantes	Aprendizagem cooperativa	Como previsto, a aprendizagem cooperativa baseada em tecnologia resultou em um maior conhecimento dos sujeitos e do domínio geral, embora a aquisição de habilidades fosse a mesma.
11	Nurse Educator	EUA, 2015	Pesquisa-ação	346 estudantes	Aprendizagem cooperativa	Os estudantes associaram o aprendizado colaborativo como algo que ajudava no entendimento do conteúdo, e não apenas na memorização, os responsabilizava pelo autopreparo para aula.

Fonte: Autores, 2019

4 Discussão

A prática cotidiana da enfermagem apresenta desafios constantes a novos profissionais, exigindo habilidades para resolução de problemas e tomada de decisões clínicas assertivas, a fim de garantir qualidade e segurança no atendimento ao paciente. Portanto, uma das necessidades da formação de graduação é o desenvolvimento de competências transversais, como o pensamento crítico (PARK, PARK, 2017; Vargasa, González, Navarretec, 2018). Para que essas habilidades sejam adquiridas pelos profissionais de enfermagem em seu processo de formação, há necessidade de incorporar novas metodologias de ensino, que busquem desenvolver o processo de análise crítica e reflexiva em situações do contexto profissional (Vargasa, González, Navarretec, 2018). Frente a este desafio, as metodologias ativas de aprendizagem são um forte potencial para a promoção do pensamento crítico, trazendo o professor no papel de facilitador, estimulando o desenvolvimento do estudante de forma mais crítica e proativa (Dehghanzadeh, Jafaraghaie, 2018).
Nessa vertente, a presente revisão, categorizou três estratégias ativas de aprendizagem que visam estimular e desenvolver o pensamento crítico na formação do enfermeiro.

1 Classe Invertida para promover o pensamento crítico na formação do enfermeiro

O modelo de classe invertida, incorpora um aprendizado interativo e cooperativo, o qual busca desenvolver estudantes como agentes ativos de sua própria aprendizagem, em vez de receptores passivos de informações (Schlairet, Green, Benton, 2014). Dentro do contexto de classe invertida, o estudante é estimulado a pesquisar todo o conteúdo antes da aula, otimizando assim, o tempo que seria dispensado na palestra do professor (Dehghanzadeh, Jafaraghaie, 2018). O aprendizado invertido deve ser organizado de forma intencional, portanto, os enfermeiros educadores devem orientar os estudantes para o espaço de aprendizagem individual e maximizar o tempo de atividades presenciais (Burden, Carlton, Siktberg, Pavlechko, 2015).
Os artigos selecionados para esta revisão apresentaram resultados positivos no que diz respeito ao desenvolvimento do estudante à disposição do pensamento crítico. Estes passaram a demonstrar mais preparo e autoconfiança durante a prática clínica (PARK, PARK, 2017, Dehghanzadeh, Jafaraghaie, 2018, Burden, Carlton, Siktberg, Pavlechko, 2015).
Estudo realizado em um curso de Medicina do interior do nordeste brasileiro também trouxe resultados positivos ao aplicar a estratégia de classe invertida como uma etapa do projeto de metodologia ativa. Os estudantes, ao exercitarem suas habilidades de comunicação, argumentação e convencimento, apresentaram melhoras na interação com os colegas, favorecendo o crescimento coletivo e pessoal. Essa melhoria é de grande relevância se considerarmos que o mundo do trabalho contemporâneo exige uma formação de profissionais com perfil crítico-reflexivo e capazes de trabalhar em equipes (Oliveira et al., 2018).
A utilização da estratégia de classe invertida iniciou-se na educação médica, sendo estendida para algumas disciplinas de enfermagem e, embora os estudantes tenham demonstrado melhor desempenho em respectivos testes, a reação inicial não foi tão positiva. (Schlairet, Green, Benton, 2014, Costello, 2017). Um relato de experiência realizado com 67 estudantes de enfermagem na Universidade Federal do Pará, elencou como dificuldades a disposição dos estudantes em ler os conteúdos prioristicamente à aula. Por justificativa, os estudantes relataram a dificuldade de acesso à internet. Isso corrobora com os achados desta revisão, pois para atingir o objetivo dessa estratégia, o estudante deve compreender a sua corresponsabilidade pelo aprendizado, deixando este, de ser centrado no docente. Essa mudança cultural contribui para a não aceitação do método pelos estudantes (Menegaz, Dias, Trindade, Leal, Martins, 2018).

2 O mapeamento conceitual e suas contribuições para o pensamento crítico na formação do enfermeiro

Reconhecer a enfermagem como uma ciência e fazer com que os estudantes pensem criticamente, participando de forma mais ativa do processo de ensino-aprendizagem, é um objeto que se busca na tentativa de qualificar o cuidado. Os estudantes de enfermagem devem ser encorajados a pensar criticamente sobre as situações que encontram que podem necessitar da integração do conhecimento teórico com a aplicação prática (Khan, Ali, Vazir, Barolia, Rehan, 2012).

O pensamento crítico tem por objetivo organizar a ações de enfermagem em um processo de trabalho sistematizado, com prioridades emergentes. Isso reflete em um cuidado mais qualificado e profícuo ao paciente, embasado cientificamente. O mapeamento conceitual é apresentado como uma estratégia que facilita o desenvolvimento do pensamento crítico, favorecendo o entendimento de conceitos mais complexos, ampliando o aprendizado de maneira horizontal. (lin, han, pan, chen, 2014) Essa metodologia de aprendizado facilita a correlação da teoria e da prática, pois, os estudantes refletem sobre o assunto abordado podendo compreender mais afundo um assunto mais complexo. (Bressington, Wong, Lam, Chien, 2018)

Os resultados apontados nesta revisão evidenciaram o mapeamento conceitual como uma estratégia promotora do pensamento crítico, a qual é capaz de integrar o conhecimento teórico e clínico em um nível mais profundo de compreensão, além de fortalecer conhecimentos prévios com base em novas literaturas (Khan, Ali, Vazir, Barolia, Rehan, 2012, lin, han, pan, chen, 2014, Bressington, Wong, Lam, Chien, 2018).

Pesquisas realizadas em duas unidades federativas do Brasil afiançam os achados deste estudo ao trazerem a estratégia de mapeamento conceitual como uma ferramenta aliada no desenvolvimento de habilidades do pensamento crítico, por ser considerado uma representação gráfica que estimula a organização de conceitos e a união entre teoria e prática (Bittencourt, et al 2011, Bittencourt, et al 2013). No Rio Grande do Sul, a experiência do mapeamento conceitual foi por meio de um caso clínico fictício que ilustrou sinais e sintomas de uma paciente visando à identificação de diagnósticos de enfermagem prioritários, já na Paraíba, a experiência consistiu em elaborar um mapeamento conceitual buscando o entendimento contextual desta ferramenta. Ambas experiências reforçaram o mapeamento conceitual como uma estratégia que possibilitou o desenvolvimento de análise crítica, síntese de ideias, raciocínio lógico, curiosidade, criatividade e flexibilidade de ideias, favorecendo o pensamento crítico (Bittencourt, et al 2011, Bittencourt, et al 2013).

3 A aprendizagem colaborativa no processo de formação de estudantes de enfermagem com pensamento crítico

Como já discorrido acima, os métodos passivos não possibilitam espaços para que o estudante se desenvolva criticamente e, como o pensamento crítico não pode ser desenvolvido de modo singular, o estudante precisa estar inserido em um contexto social (Baghcheghi, Koohestani, Rezaei, 2011). Nesta dialética, a aprendizagem colaborativa tem importante função no processo de formação dos estudantes de enfermagem na lógica do pensamento crítico. Esta estratégia está enraizada em três estruturas teóricas: interdependência social, aprendizagem comportamental e teorias cognitivas de aprendizagem. (Schoening, et al, 2015). Sendo assim, a aprendizagem colaborativa ocorre quando os alunos trabalham interdependentemente em grupos para alcançar objetivos de aprendizagem compartilhados. (Chun, 2012, Baghcheghi, Koohestani, Rezaei, 2011)

A aprendizagem colaborativa incentiva os estudantes, em pequenos grupos ou equipes, a atingir metas compartilhadas. Cada membro da equipe tem duas responsabilidades: aprender o material e colaborar para o aprendizado do outro. As tarefas não são consideradas concluídas até que todos os estudantes alcancem o conhecimento. Existem dois resultados de conquista para a aprendizagem colaborativa: realização de metas de grupo e responsabilidade individual. O aprendizado consiste na

participação ativa do aluno, além da aceitação de informações apresentadas por um professor experiente. (Chun, 2012, Baghcheghi, Koohestani, Rezaei, 2011) No entanto, para que haja aprendizagem colaborativa, é imprescindível que cinco componentes básicos sejam incorporados ao processo: interdependência positiva, responsabilidade individual e grupal, interação face a face, habilidades interpessoais e grupais para manter um ambiente adequado ao aprendizado e avaliação grupal (Johnson et al, 1999).

Além do aprimoramento das habilidades de comunicação, os artigos desta revisão trouxeram o aprendizado colaborativo como uma estratégia impulsionadora para o real entendimento do conteúdo, e não apenas na memorização, uma vez que, o estudante deveria ter o domínio do conteúdo para cooperar com o bom andamento do grupo (Baghcheghi, Koohestani & Rezaei, 2011, Chun, 2012, Schoening, et al, 2015). Em uma faculdade do interior de São Paulo que adota metodologias ativas de aprendizagem, foi realizado um estudo que congraça os dados encontrados nesta revisão. Os participantes da pesquisa apresentaram concepções análogas quanto aos benefícios da aprendizagem colaborativa em pequenos grupos, apreciando que habilidades de comunicação, raciocínio crítico, interdependência positiva, avanços em trabalho em equipe, além de boa aquisição de conhecimento cognitivo são garantidos neste processo (Conceição & Moraes, 2018).

5 Conclusões

Com a aspiração de analisar as metodologias ativas de aprendizagem que estão sendo utilizados no cenário da enfermagem, foram identificadas três estratégias como instrumentos importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico na formação do enfermeiro: a classe invertida, o mapeamento conceitual e a aprendizagem colaborativa. Denotou-se a suma necessidade de se incorporar metodologias ativas de aprendizagem na formação do enfermeiro, pois estratégias tradicionais de ensino, não contribuem para um profissional crítico-reflexivo, argumentador e proativo, que tome decisões com ética, pautado em evidências, com vistas a garantir um cuidado clínico assertivo e qualificado.

Considerando que uma revisão integrativa da literatura proporciona um olhar global referente ao tema pesquisado, frente aos achados deste estudo, ainda se percebe a escassez de experiências científicas na graduação de enfermagem. Nesta lógica, essa pesquisa busca estimular novos trabalhos que possam direcionar currículos acadêmicos que contribuam na formação do enfermeiro com pensamento crítico no âmbito da prática baseada em evidência.

Referências

Carbogim FC, Oliveira LB, Püschel VAA. Critical thinking: concept analysis from the perspective of Rodger's evolutionary method of concept analysis. Rev. Latino-Am. Enfermagem. 2016;24:e2785. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.1191.2785

Dias et al, A moral e o pensamento crítico: competências essenciais à formação do enfermeiro. Rev enferm UERJ, Rio de Janeiro, 2017; 25:e26391. DOI: http://dx.doi.org/10.12957/reuerj.2017.26391

Ministério da Educação (Br). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução no 3, de 7 novembro de 2001 - Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem; 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf

Winters JRF, Prado ML, Waterkemper R, Kempfer SS. Formação dialógica e participativa na enfermagem: contribuição ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e criativo de acadêmicos. REME – Rev Min Enferm. 2017[citado em];21:e-1067. Disponível em: DOI: 10.5935/1415-2762.20170077

Inoue, CYA; Valença, MM. Contribuições do Aprendizado Ativo ao Estudo das Relações Internacionais nas universidades brasileiras. Meridiano 47, 18: e18008, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.20889/M47e18008

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: http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.456

Christofoletti, G, et al. Grau de satisfação discente frente à utilização de métodos ativos de aprendizagem em uma disciplina de Ética em saúde. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 188-197, 2014. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br

Souza MT, Silva, MD, Carvalho R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. einstein. 2010; 8(1 Pt 1):102-6

Soares CB, Hoga LAK, Peduzzi M, Sangaleti C, Yonekura T, Silva DRAD. Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. Rev Esc Enferm USP. 2014;48(2):335-45

Schlairet, MC, Green R. Benton MJ. The Flipped Classroom Strategies for an Undergraduate Nursing Course. Nurse Educator. 2014; 39 (6): 321-325

Dehghanzadeh S, Jafaraghaie F. Comparing the effects of traditional lecture and flipped classroom on nursing students' critical thinking disposition: a quasiexperimental study. Nurse Educ Today. 2018; 71: 151-156

Baghcheghi N, Koohestani HR, Rezaei K. A comparison of the cooperative learning and traditional learning methods in theory classes on nursing students' communication skill with patients at clinical settings. Nurse Educ Today. 2011; 31(8): 877-82

Bressington DT, Wong WK, Lam KKC, Chien WT. Concept mapping to promote meaningful learning, help relate theory to practice and improve learning self-efficacy in Asian mental health nursing students: A mixed-methods pilot study. Nurse Educ Today. 2018 Jan;60:47-55. doi: 10.1016/j.nedt.2017.09.019. Epub 2017 Oct 5.

Burden ML, Carlton KH, Siktberg L, Pavlechko G. Flipping the Classroom Strategies for Psychiatric-Mental Health Course. Nurse Educator. 2015; 40(5): 233-236

Costello, M. The Benefits of Active Learning: Applying Brunner's Discovery Theory to the Classroom: Teaching Clinical Decision-Making to Senior Nursing Students. Teaching and Learning in Nursing. 2017; 12(3): 212-213

Khan BA, Ali F, Vazir N, Barolia R. Rehan, S. Students' perceptions of clinical teaching and learning strategies: a Pakistani perspective. Nurse Educ Today. 2012; 32 (1): 85-90. doi: 10.1016/j.nedt.2011.01.016. Epub 2011 Feb 17.

Lin CC, Han CY, Pan IJ, Chen LC. The teaching-learning approach and critical thinking development: a qualitative exploration of taiwanese nursing students. Journal of Professional Nursing. 2014; 0(0): 1–9. Doi: 10.1016/j.profnurs.2014.07.001

Park EO, Park JH. Quasi-experimental study on the effectiveness of a flipped classroom for teaching adult

health nursing. Japan Journal of Nursing Science. 2017; 15(2): 125-134. Doi: 10.1111/jjns.12176

Lin ZC. Comparison of technology-based cooperative learning with technology-based individual learning in enhancing fundamental nursing proficiency. Nurse Educ Today. 2012; 33(5): 546-51

Schoening AM, Selde MS, Goodman JT, Tow JC, Selig CL, Wichman C, Cosimano A, Galt KA. Implementing Collaborative Learning in Prelicensure Nursing Curricula Student Perceptions and Learning Outcomes. Nurse Educator. 2015; 40(4):183-188. Doi: 10.1097/nne.0000000000000150

Vargasa I, Gonzálezb X, Navarretec T. Metodología activa en el Estudio de Caso para desarrollo del pensamiento crítico y sentido ético. Enfermería Universitaria. 2018; 15(3): 244-254. Dói: http: //dx.doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2018.3.65988

Alves E, Dessunti EM, Oliveira MAC. Referenciais teóricos do pensamento crítico na enfermagem e instrumentos para sua avaliação: revisão integrativa. Revista iberoamericana de educación e investigación en enfermería 2014; 4(2):63-74.

Menegaz JC, Dias GAR, Trindade RFS, Leal SN, Martins NKA. Flipped Classroom no ensino de gerenciamento em enfermagem: relato de experiência. Esc Anna Nery 2018;22(3) DOI: 10.1590/2177-9465-EAN-2017-0312

Oliveira BLCA, Lima SF, Rodrigues LS, Júnior GAP. Team-Based Learning como Forma de Aprendizagem Colaborativa e Sala de Aula Invertida com Centralidade nos Estudantes no Processo EnsinoAprendizagem. Revista brasileira de educação médica. 2018;42 (4) : 86-95

Bittencourt GKGD, Nóbrega MML, Medeiros ACT, Furtado LG. Mapas conceituais no ensino de pós-graduação em enfermagem: relato de experiência. Rev Gaúcha Enferm. 2013;34(2):172-176.

Bittencourt GKGD, Schaurich D, Marini M, Crossetti MGO. Aplicação de mapa conceitual para identifi cação de diagnósticos de enfermagem. ev Bras Enferm, Brasília 2011 set-out; 64(5): 963-7.

Conceição CV, Moraes MAA. Aprendizagem Cooperativa e a Formação do Médico Inserido em Metodologias Ativas: um Olhar de Estudantes e Docentes. Revista brasileira de educação médica 2018;42 (4):115-122

Johnson DW, Jonhson RT, Holubec EJ. El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós; 1999

Sistematização do Cuidado em Saúde: análise temática da formação dos enfermeiros

Ana Carolina dos Santos da Silva[1] e Mara Quaglio Chirelli[1.]

[1] Faculdade de Medicina de Marília, Brasil. ana.carolina_sud@hotmail.com; marachirelli@gmail.com;

Resumo. A necessidade de mudanças na sistematização da prática em enfermagem tem sido foco de discussão considerando a proposta de reorganização do cuidado por meio da Estratégia Saúde da Familia (ESF). Objetivou-se analisar a formação dos enfermeiros da Atenção Primária a Saúde para realizar a sistematização da assistencia em enfermagem (SAE) na Estratégia Saúde da Família. Adotou-se a abordagem qualitativa, com coleta dos dados por meio de entrevista semiestruturada com 19 enfermeiras. A análise dos dados foi realizada pela análise de conteúdo, modalidade temática. Captou-se que a SAE é realizada por meio de diversos referenciais, apresentando falhas na aprendizagem durante a graduação, bem como nos serviços de saúde. Tem-se como perspectiva que as instituições formadoras possam abordar essa prática de forma mais contextualizada, considerando as necessidades do mundo do trabalho e das mudanças frente ao cuidado integral e em equipe.

Palavras-chave: Cuidados de enfermagem; Enfermagem; Estratégia Saúde da Família; Pesquisa qualitativa; Processo de enfermagem.

Systematization of Health Care: thematic analysis of nurses' training

Abstract. The need for changes in the systematization of nursing practice has been a focus of discussion considering the proposal of reorganization of care through the Family Health Strategy (FHS). The objective of this study was to analyze the training of Primary Health Care nurses to perform the Systematization of Nursing Care (SNC) in the Family Health Strategy. The qualitative approach was adopted, with data collection through a semi-structured interview with 19 nurses. The analysis of the data was performed by content analysis, thematic modality. It was observed that the SNC is performed through several references, presenting learning failures during graduation, as well as in health services. There is a perspective that the training institutions can approach this practice in a more contextualized way, taking into account the needs of the world of work and the changes towards integral and team care.

Keywords: Information Systems; Family Health Strategy; Nursing; Nursing Care; Nursing Process; Qualitative Research.

1 Introdução

Em decorrência do contexto de necessidade de mudanças da saúde pública no Brasil nas décadas de 1970 e 80, cria-se um sistema único de atenção à saúde da população. Finalmente, é aprovado em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, o Sistema Único de Saúde (SUS), baseado nos princípios da universalidade, integralidade e equidade (Freitas & Santos, 2014). Com a implementação do SUS foi criado, por meio do Ministério da Saúde (MS), em 1994, o Programa Saúde da Família (PSF) como uma estratégia de reorientação do modelo assistencial, a fim de reestruturar as ações e instituir novas práticas na Atenção Primária à Saúde (APS) (Varela, Fernandes, Queiroz, Vieira, & Azevedo, 2012).

Posteriormente, tornou-se Estratégia Saúde da Família (ESF), tendo como enfoque a promoção da saúde e prevenção de doenças, buscando a racionalidade da utilização dos serviços de saúde da rede de cuidados, diminuição das internações, sendo o paradigma de APS no Brasil, considerada a principal estratégia para a mudança do modelo de atenção frente à crise no setor saúde do País (Maciel, Caldeira, & Diniz, 2014).

Inicialmente, as equipes da ESF eram compostas por um enfermeiro, um médico, um auxiliar de enfermagem e quatro a seis agentes comunitários de saúde (ACS). A partir de sua expansão foram incorporadas outras profissões da saúde no processo de trabalho, sendo esses o cirurgião dentista, técnico

de saúde bucal (TSB), auxiliar de saúde bucal (ASB), além de mais auxiliares de enfermagem e ACS (Paula, et al., 2014).

No contexto das mudanças da organização do trabalho na APS, especificamente na ESF, o profissional enfermeiro estrutura seu processo de trabalho em cinco dimensões, sendo essas complementares e interdependentes: assistência, gerência, ensino, pesquisa e participação política. Dentre as atribuições do enfermeiro que atua na ESF pode-se citar a realização da assistência integral atuando na promoção e proteção da saúde, diagnóstico, tratamento, reabilitação da saúde dos indivíduos e famílias, bem como realização da consulta de enfermagem e solicitação de exames complementares (Freitas & Santos, 2014).

Nesse cenário de mudanças e reorganização do processo de trabalho, está incluída a Sistematização da Assistência em Enfermagem (SAE) no cuidado realizado, prevista pelo Conselho Federal de Enfermagem (COFEn), na Resolução COFEn nº 358/2009 (Conselho Federal de Enfermagem, 2009). Essa resolução reforça a importância de planejar o cuidado em enfermagem e dispõe que sua implementação deve ocorrer em todas as áreas da assistência à saúde e em todas as instituições de saúde, públicas ou privadas, afim de nortear o trabalho do enfermeiro e atender os princípios do SUS.

Segundo Varela & Fernandes (2013), as principais dificuldades encontradas pelos enfermeiros para executar a sistematização do cuidado/assistência em enfermagem são a falta de entendimento do método, a grande demanda de trabalho, bem como o acúmulo de funções dentro da ESF. A falta de apoio por parte dos gestores municipais também sinaliza um dos principais obstáculos para sua execução, o que reflete diretamente no cuidado prestado, que acaba sendo fragmentado e não tem efetividade nas ações.

Porém, para que se possa implementar a SAE nos serviços, há que se ter um projeto para o alcance das metas estabelecidas, vontade política, apoio institucional e melhoria das condições de trabalho. Grande parte dos profissionais considera importante sua realização, mas falta conhecimento sobre a sistematização, não utilizam um referencial para direcionar sua prática (Silva, Oliveira, Neves, & Guimarães, 2011).

A sistematização do cuidado deve ser realizada no contexto do cuidado em saúde, pela equipe da ESF, devendo se pautar nas necessidades de saúde a partir do território, na integralidade do cuidado, na autonomia das pessoas para tomarem decisão sobre "o modo de andar na vida", no planejamento e tomada de decisão em equipe.

Nesse contexto, questiona-se como tem ocorrido a formação do enfermeiro para realizar a SAE, existem dificuldades ou facilidades nesse processo? Considera-se como pressuposto que os profissionais não têm formação específica e nem referencial teórico delimitado para a realização da sistematização do cuidado. Há desafios tanto na realização da própria sistematização como também na organização e execução do processo de trabalho na ESF.

2 Referencial Teórico

A SAE é um método que facilita, organiza e agiliza o trabalho dos enfermeiros na ESF. Constitui-se em um instrumento metodológico dinâmico e inovador essencial para orientar a prática da enfermagem. Permite ao enfermeiro aplicar seus conhecimentos técnico-científicos na prática assistencial, o que favorece um cuidado individualizado, contínuo e com qualidade. Mostra-se uma ferramenta essencial para atender aos princípios do SUS e nortear a prática e os objetivos da ESF, ela constitui instrumento metodológico que propicia e orienta a assistência de enfermagem, assim como oferece condições necessárias para a organização do trabalho do enfermeiro. Ao considerar os princípios do SUS, uma das formas de realiza-la pode ser de modo compartilhado com o usuário, estimulando o diálogo, o espaço de fala e escuta, fortalecendo o vínculo entre profissional/usuário, bem como uma assistência acolhedora e humanizada) (Varela, Fernandes, Queiroz, Vieira, & Azevedo, 2012).

A SAE, é considerada pela enfermagem como um saber-fazer específico do enfermeiro, tornando-se requisito legal e obrigatório a partir da publicação, pelo COFEn, da Resolução nº 272 de 2002, revogada pela

Resolução nº 358 de 2009. A resolução estabelece a sua realização e implementação por meio do Processo de Enfermagem (PE), em todos os ambientes os quais ocorra cuidado de enfermagem, seja ele público ou privado. Muitas vezes a SAE e o PE são vistos e citados como sinonimos, mas, a SAE é mais ampla, é uma ferramente capaz de operacionalizar, por meio do saber, métodos e instrumentos capazes de operacionalizar as etapas do PE, no qual inclui elementos fundamentais da prática de cuidado, como, o diagnóstico e a prescrição de intervenções de enfermagem (Gutiérrez & Morais, 2017).

A SAE organiza o trabalho enquanto método, seus instrumentos e frente aos profissionais envolvidos, tornando possível a operacionalização do PE, que orienta o cuidado profissional de Enfermagem e a documentação da prática profissional. Há várias denominações e conceitos, sendo um fator dificultador na sua implementação e compreensão. A SAE, Consulta de Enfermagem, Metodologia da Assistência de Enfermagem, Metodologia do Cuidado de Enfermagem, Planejamento da Assistência de Enfermagem, Processo de Assistência de Enfermagem, Processo de Atenção em Enfermagem, Processo de Cuidar em Enfermagem, Processo de Enfermagem e Processo do Cuidado de Enfermagem, entre outros, são nomenclaturas empregadas, por vezes com traços semânticos distintos, outras vezes semelhantes ou associados. Sinaliza-se, dessa forma, um restrito debate sobre a SAE na formação, com abordagem que não permitem alcançar a abrangência e possibilidades de abordagem teórica e conceitual sobre essa ferramenta de trabalho do enfermeiro (Krauzer, et al., 2015).

Porém, na ESF o processo de trabalho deve se organizar de maneira interdisciplinar e com a participação da população desde o início da criação do programa, com intuito de gerar a valorização dos diversos saberes e práticas, para uma abordagem integral e resolutiva dos problemas e necessidades do sujeito (Pavoni & Medeiros, 2009). Essa proposta de organização de trabalho rompe com o modelo centrado no profissional e busca a aproximação com a vida da comunidade. Assim, seu processo de trabalho possibilita o compromisso e a corresponsabilidade da equipe e usuário, e na articulação entre os diversos saberes das corporações profissionais (Oliveira, Moretti-Pires, & Parente, 2011).

Ao organizar o cuidado de forma interdisciplinar e em rede, pressupõe-se a necessidade de articulação entre os fazes e saberes profissionais para que se constitua a integralidade no cuidado. A integralidade, no contexto da ESF e por meio da clínica ampliada, operacionaliza-se no processo de trabalho em equipe, com comunicação horizontal entre as diferentes areas no cotidiano do trabalho, pois trata-se da articulação dos diferentes processos de trabalho, que deverá considerar as ligações e as interfaces que existem entre as intervenções de cada área profissional, preservando as respectivas especificidades e apoiando-se na equipe do Núcleo de Apoio a Saúde da Família (NASF) (Universidade Federal de Santa Catarina, 2016).

Para que se constitua o cuidado integral, sinaliza-se o trabalho a partir das necessidades de saúde da comunidade, visando atender a todas as necessidades dos pacientes, nas esferas biológicas, psíquicas e sociais. É necessário articulação entre as necessidades de saúde com as necessidades sociais. As necessidades são social e historicamente construídas, ou seja, se modificam na medida em que ocorrem mudanças na forma de viver, adoecer e morrer. Cada época e cada sociedade produz suas necessidades, podendo nomeá-las como necessidades. Ela se materializa no encontro do usuário e os profissionais de saúde, podendo ser viabilizada por meio da escuta, compreensão e acolhimento delas. Na sua operacionalização foram classificadas em quatro grupos, sendo eles: boas condições de vida; acesso ao consumo de tecnologias de saúde capazes de melhorar e prolongar a vida; criação de vínculos afetivos entre usuários e equipes de saúde e graus crescentes de autonomia (Cecílio & Lacaz, 2012).

No entanto, também temos diferentes formas de compreender e realizar a prática em saúde e em enfermagem, com visões diferentes do processo saúde e doença, da concepção de prática profissional e, consequentemente, do cuidado em saúde e de organização do processo de trabalho. A constituição da integralidade no cuidado e o trabalho em equipe interprofissional têm apresentado desafios frequentes para que novas práticas possam ser construídas nos serviços de saúde, possibilitando o trabalho em redes, integrado e proporcionando ações a partir das necessidades dos usuários, sendo a sistematização do cuidado/assistência em saúde uma das formas de comunicação e integração das práticas.

Nesse contexto de diferenças, a formação dos profissionais na graduação e nos serviços tem influenciado na constituição da prática em saúde e na organização e sistematização do cuidado em enfermagem. Krauzer, et al (2015) destacam que há discordância entre o que se vive nos serviços de saúde e o que se ensina na graduação. Há pouca contribuição para uma metodologia que promova o cuidado integral, tendo abordagem insuficiente e/ou incoerente, provocando insegurança nos discentes na sua aplicação.

A formação de profissionais da enfermagem em nível de graduação e pós-graduação, ainda tem se apresentado fragmentada, reducionista e organizada por disciplinas (Santos, Montezeli, & Peres, 2012).

Segundo Costa, Koerich, Ribeiro, Meirelles & Melo (2015), a enfermagem e demais profissões de saúde necessitam repensar sua formação, direcionando constantemente o pensamento para a complexidade, para a religação dos saberes disciplinares, de forma que não exista o domínio de alguma disciplina sobre as outras, facilitando um cuidado ampliado sensível e complexo.

Objetivou-se analisar a formação dos enfermeiros da Atenção Primária a Saúde para realizar a sistematização do cuidado na Estratégia Saúde da Família.

3 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, que tem como intenção compreender os significados, as crenças, os valores, as percepções, as opiniões e a forma de pensar em sociedade (Minayo, 2013).

O cenário de pesquisa se dá em um município do Estado de São Paulo, Brasil, o qual encontra-se na região Centro-Oeste Paulista. Sua população é de aproximadamente 217 mil habitantes (IBGE, 2009). A cidade é considerada referência Estadual em Saúde, pois possui 5 hospitais e 1 maternidade, 35 ESFs, 12 Unidades Básicas de Saúde (UBSs), 1 Policlínica e 2 Pronto Atendimento (PAs), 1 Unidade de Pronto Atendimento (UPA) (Marília, 2010).

As unidades da ESF representam o cenário da pesquisa, levando-se em consideração que há um investimento do MS em realizar mudanças na APS e a ESF tem sido o modelo escolhido para que os serviços sejam realizados.

Há no município 50 enfermeiras atuando nas ESF e UBS, distribuídas nas regiões norte, sul, leste e oeste. Trabalhou-se com uma amostra intencional dos participantes da pesquisa. Por amostra intencional entende-se que um subgrupo participará do trabalho, resultando numa amostra representativa para toda população. Considerando-se as características das unidades e as regiões do município, utilizou-se, portanto, como critério de inclusão dos participantes: serem enfermeiras contratadas e atuando a pelo menos um ano nas unidades ESF da SMS; estar trabalhando nas ESF no período de coleta de dados; selecionar as profissionais considerando a distribuição nas unidades de saúde das regiões de saúde (norte, sul, leste e oeste, inclusive as unidades da região rural).

Como critérios de exclusão: estar atuando a menos de um ano nas unidades da ESF; estar ausente por motivos de férias, licenças ou outros motivos no período de coleta de dados.

Do total de 38 enfermeiras atuantes, selecionou-se 19 participantes, de acordo com a distribuição proporcional por região de saúde, demonstrado na tabela 1.

Tabela 1 – Número de enfermeiras por região de saúde, número de enfermeiras selecionadas de acordo com a proporção de unidades de saúde nas regiões, Marília, 2017

Região do município	Nº de enfermeiras	%	Nº Enfermeiras entrevistadas/região
Norte	11	29,0	6
Sul	8	21,0	4
Leste	6	15,9	3
Oeste	8	21,0	5
Substitutas	05	13,1	1
TOTAL	**38**	**100,0**	**19**

Fonte: SMS – Marília, 2018

Entrevistou-se na pesquisa 19 enfermeiras da ESF, dentre essas 18 são inseridas nas equipes nas unidades e uma faz a substituição dos profissionais inseridos nas equips da ESF. Todas as enfermeiras são do sexo feminino, com idade entre 30 e 51 anos, com média de 38,2 anos.

Dentre as entrevistadas apenas uma não possui pós-graduação, as outras possuem nas áreas de saúde da família, saúde pública, saúde coletiva, educação e saúde, saúde mental, urgência e emergência, administração de serviços de saúde, enfermagem do trabalho, envelhecimento, saúde e envelhecimento, preceptoria, gestão em saúde, unidade de terapia intensive (UTI), formação didático pedagógica.

Estão contratadas na ESF entre três e 20 anos, com média de 12 anos, aproximadamente. Já o tempo de atuação na APS varia entre três e 20 anos, com média de 11,8 anos.

A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevista semi-estruturada. A entrevista é um método mais utilizado nas pesquisas qualitativas, na qual pode-se obter tanto dados quantitativos quanto qualitativos, realizada a partir de um diálogo entre duas pessoas, o entrevistado e o entrevistador. Utilizou-se um roteiro para auxiliar a condução da entrevista, sendo composto de perguntas abertas, relacionadas à formação para a realização do cuidado em saúde/assistência de enfermagem; qual a formação para realizar a sistematização do cuidado na graduação e no trabalho, quais as dificuldades na formação para realizar a sistematização.

Os dados foram coletados no período de abril a maio de 2018, por uma única pesquisadora, tendo as entrevistas duração de 05:08 a 29:13 minutos, em média 13:11 minutos. Iniciou-se a coleta solicitando aos participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respeitando procedimentos previstos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012).

O trabalho de campo realizou-se após a aprovação do projeto no Conselho Municipal de Avaliação em Pesquisa (COMAP) da Secretaria Municipal de Saúde de Marília (SMS) e no Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), sendo aprovada pelo Parecer 2.517.766.

O tipo de análise que utiliza-se no presente trabalho é a análise de conteúdo, na modalidade temática, segundo Minayo (2013). A análise se constitui de três etapas. A primeira é chamada de pré-análise que se compõe abordagem do material analisado, retomando as hipóteses e os objetivos iniciais do trabalho. Ainda na pré-análise realizou-se uma leitura flutuante para tomar como posse todo material resultante da coleta, para então ter a constituição do *corpus*. Trabalhou-se a partir alguns pontos: exaustividade, considerando que o material contemple todos os aspectos levantados no roteiro; a representatividade seria conter características essenciais do universo compreendido; homogeneidade que siga os critérios precisos de escolha quanto aos temas tratados, as técnicas empregadas e os atributos dos interlocutores e por último a pertinência que os documentos analisados sejam adequados para dar resposta aos objetivos desse presente trabalho.

A segunda etapa consistiu-se na exploração do material, que se resume basicamente ao investigador buscar encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala se organiza. A categorização consiste num processo de redução do texto às palavras e expressões significativas (Minayo, 2013).

Em seguida, realizou-se síntese de cada categoria expressa e, posteriormente, identificou-se no processamento dos dados os núcleos de sentido e temas. Nessa fase do processamento, dois pesquisadores fizeram a validação da categorização dos dados até o estabelecimento do tema.

Quadro 1 – Apresentação dos temas e seus respectivos núcleos de sentido, Marília, 2018

Temas	Núcleos de sentido
A formação para a realização do cuidado em saúde/assistência de enfermagem.	- Formação para realizar a sistematização na graduação e no trabalho; - Dificuldade na formação para realizar a sistematização;

Fonte: dados da pesquisa

E na terceira etapa realizou-se a discussão e interpretação dos dados a partir do referencial de educação, cuidado e integralidade (Minayo, 2013).
Para que a identificação dos participantes se mantivesse preservadas, os fragmentos das falas são representados pela letra "E" e o número da entrevista. Ex: E1, E2, E3, ... E19.

4 Apresentação e Discussão dos Dados

4.1 Formação para realizar a sistematização na graduação e no trabalho

Referem que houve aproximação com a SAE durante a graduação e pós-graduação (residência e mestrado), porém, percebem que não houve profundidade para que tivessem apropriação de como se faz.

> *"na academia, mas de uma maneira muito breve, muito sucinta. Houve uns dois momentos pelo COREn, quando começou a questão da sistematização de seguir o COREn, ele começou a ter esse olhar diferenciado [...]."* (E7)

Outro referencial mencionado foi da *North American Nursing Diagnosis Association-International (*NANDA), necessidades de saúde e da Classificação Internacional das Práticas de Enfermagem em Saúde Coletiva (CIPESC), mas destacam que NANDA é mais adequado ao ambiente hospitalar. Outras enfermeiras aprenderam no dia a dia, após iniciar suas atividades na APS. Sinalizam que puderam aprender também por meio da parceria com a instituição de ensino, há pelo menos 15 anos atrás.

> *"tive, na faculdade [...] tinha uma matéria que era específica da sistematização da assistência de enfermagem, só que era bem voltado para o campo hospitalar, tanto que eles focam no NANDA. Aqui na atenção básica a gente não usa. [...]." (E9)*

> *"[...] na faculdade, a gente aprendeu na quarta série, no terceiro acho que já começa aprender [...] eu fui para Curitiba e também aprendi a parte do CIPESC, que ainda não era tão conhecido [...]." (E12)*

> *"Tive. Há muito tempo, quando a gente entrou no PSF a uns 17, 15 anos atrás, a gente tinha capacitações para isso frequente, principalmente, era a FAMEMA, tinha uma boa parceria com a secretaria [...]." (E16)*

> *"[...] na faculdade eu tive aproximação com dois referenciais, tanto a SAE quanto às necessidades de saúde. Durante residência, trabalhei mais com a SAE e no mestrado eu trabalhei mais com necessidade de saúde. Mas acredito que fiquei satisfeita com o que eu tive na minha graduação com relação aos referenciais [...]." (E3)*

De acordo com Mata, Souza, Chianca & Carvalho (2012), o referencial de NANDA, um dos referenciais de diagnóstico mais conhecidos e utilizados na prática de enfermagem no Brasil, é definido como "julgamento clínico sobre as respostas de um indivíduo, da família ou comunidade a problemas de saúde/processos de vida reais ou potenciais, que propiciam a base para escolha das intervenções" fundamentado na teoria dos Padrões de Respostas Humanas, que são elas: trocar, comunicar, relacionar, valorizar, escolher, mover, perceber, conhecer e senti.

Foram traçados em 1982, onze categorias, a serem abordadas na coleta de dados, e posterior ao exame físico, sustentar a construção do diagnóstico de NANDA durante os cuidados de enfermagem, as categorias são: percepção e controle de saúde, nutricional metabólico, eliminações, cognitivo-perceptivo, auto percepção e autoconceito, desempenho de papel e relacionamento, sexual- reprodutivo, resposta e tolerância ao estresse, crença e valor, atividade, exercício e de sono e repouso (Pereira, Tourinho, Ribeiro, Medeiros, & Santos, 2013).

Esse referencial baseia-se no cuidado a partir do julgamento clínico sobre a resposta de um indivíduo, uma família ou uma comunidade com relação a problemas de saúde reais ou potenciais (Santos, et al., 2008).

De acordo com Apostolico, Cubas, Altino, Pereira & Egry (2007), o CIPESC, outro referencial bastante utilizado, baseia-se na Teoria das Necessidade Humanas Básicas e a partir da proposta de sistematização do cuidado segundo Wanda Horta. Essa teoria sustenta- se no referencial humanista, admitindo que as experiências vividas pelo indivíduo são diferentes segundo o contexto social e familiar em que aparecem, essa é a ferramenta para articular o cuidado. O sistema também serve como instrumento no processo de trabalho da saúde coletiva e gestão.

No entanto, muitos desses referenciais trabalham com uma concepção de saúde fragmentada, privilegiando a dimensão biológica no cuidado.

Para Morin (2007 citado em Costa, Koerich, Ribeiro, Meirellles, & Melo, 2015), o domínio do conhecimento fragmentado em função das disciplinas, impede de se operar vínculo entre as partes e suas totalidades, deve ser substituída por uma maneira de conhecimento capaz de aprender os objetos em seu contexto, sua complexidade e seu conjunto. Para ele os métodos de ensino, ensinam a isolar os objetos do universo a sua volta, separando as disciplinas, levando a redução da complexidade. Com isso, temos a prevalência, do modelo assistencial fragmentado, sem olhar o todo, que vem desde a formação.

Na APS existe uma variedade de referenciais usados na sistematização do cuidado, cada um com seu olhar sob a pessoa e o cuidado, porém, percebeu-se que, segundo as participantes, não existe uma proposição de referencial construída de forma pactuada no serviço de saúde. Também sinalizam que os referenciais teóricos têm aplicações específicas para os cenários de intervenção, sendo NANDA ligado à atenção hospitalar, porém, destacam também que se pode trabalhar com diversos referenciais na APS. A instituição de ensino também tem influênciado, em algum momento, com relação aos referenciais teóricos utilizados.

Além desses aspectos, as proposições de referenciais como NANDA e CIPESC, que se baseiam nas necessidades humanas básicas, nem sempre vão ao encontro da integralidade no cuidado preconizada na ESF. De acordo com as participantes, se faz necessário articular as necessidades não só biológicas como as sociais.

3.2 Dificuldade na formação para realizar a sistematização

As participantes consideram que o COREn faz visitas e exige que o enfermeiro realize a sistematização do cuidado, porém, não tiveram formação específica para essa prática por órgãos como SMS, COREn ou MS. A SMS ofereceu capacitação para manejar o Prontuário Eletrônico do Cidadão/Classificação Internacional de Atenção Primária (PEC/CIAP), mas nem toda a equipe foi contemplada. Os membros da equipe que participaram puderam multiplicar para os demais integrantes. Sinalizam também que puderam aprender a trabalhar com essa sistematização por meio da parceria ensino-serviço.

> *"com a SAE a gente se aproximou na faculdade. O CIAP teve algumas capacitações, pequenas capacitações dentro da rede de atenção, foram bastante frágeis, porque o sistema ele está em total mudança, em construção ainda, a gente está se capacitando todo dia […]." (E8)*

> *"eu na minha faculdade não […] tive pela FAMEMA, porque eu sou preceptora, eu tenho curso que eu fiz no ano passado e me ajuda muito enfatizar ainda mais o que eu achava que era correto, mas eu não tive essa formação não […]." (E6)*

> *"entrei na residência, foi um aprendizado mais baseado na prática. [...] eles puxavam muito, se você tiver dificuldade, você tem que fazer buscas para discussões, eu tive uma visita do COREN e foi onde eles me cobraram pela primeira vez a sistematização [...]."* (E9)
>
> *"A secretaria até ofereceu, nem toda a equipe foi contemplada, e tem outros membros da equipe que participaram e multiplicaram [...]."* (E5)

A formação para a realização do cuidado em enfermagem e sua sistematização carece ser tratada de forma intencional, organizada, reconhecendo os diversos referenciais, além de ter a experiência na APS, assim como na área hospitalar, para que possam saber operar esses referenciais. Nesse contexto, a parceria ensino-serviço e com o COREn poderia ser uma estratégia para desenvolver novos projetos que possam mudar a prática profissional a partir de referenciais como as necessidades de saúde e/ou a CIPESC.
De acordo com Silva et al. (2015) a formação de profissionais, para o SUS, deve se ancorar em concepções de saúde, educação e trabalho que apontem para mudanças orgânicas nos trabalhadores. Assim verifica-se a relevância de se reorientar as relações entre profissionais da saúde, instituições de ensino e comunidade, e se redefinir processos formativos para atuação no setor saúde, de forma a garantir o atendimento integral e humanizado à população. Nota-se a necessidade de integração ensino-serviço-comunidade, de forma a transformar os cenários de aprendizagem e desenvolvimento, e superar as concepções tradicionais e bancárias de educação.

3.3 Diálogo com o Método de Analise dos Dados

Ao utilizar-se a análise de conteúdo, na modalidade temática, fez-se um caminho de processamento adotado por Minayo (2013). A forma adotada na pesquisa tem momentos próximos do que Enyon, O'Donnell & Williams (2018) percorreram para identificar os temas e abordar os dados por meio de discussão. Identificou-se que realizam o processamento em seis etapas: leitura e releitura do material pelo pesquisador; identificação inicial de um conjunto de códigos, sendo realizada manualmente no próprio material transcrito; classisifcação dos códigos preliminares, com os extratos relevantesde dados, em temas iniciais, sendo essa fase revisada por dois outros pesquisadores para garantir a qualidade e fidedignidade dos dados reagrupados; construção de mapa temático com discussão e alinhamento entre os pesquisadores; definições claras e distintas para cada tema para refinamento dos dados e selecionar os fragmentos das falas, que pudessem representar a articulação com a questão de pesquisa.
No processamento da análise temática utilizou-se para a organização dos dados a planilha do *excel*, tendo como intenção a sua categorização e classificação. O trabalho com esse programa gera matrizes que auxilia na visualização dos dados de forma sistematizada, agrupados pelo conjunto das falas por categoria, proporcionando a elaboração de síntese de cada categoria.
Posteriormente, essa síntese auxilia na elaboração dos núcleos de sentido. Por ser operacionalizada em formato de matriz, essa também ajuda na visualização do conjunto de sínteses.
Bree e Gallagher (2016) também aplicaram o *excel* para processar os dados, facilitando a visualização por meio de uma cor diferente para cada tema, sendo que a aplicação de cores diferentes pode ajudar na visualização de repetições, mas também o que poderia ser agrupado. Utilizaram também várias planilhas na medida em que havia o refinamento dos dados com seleção, classificação e codificação das falas do grupo focal e comparação dos dados entre os dois realizados. Eles consideraram que, dessa forma, há facilidade para que outro pesquisador acompanhe todo o processo para validação dos dados.Por outra perspectiva, considerando que o programa não é operacionalizado *online*, houve a necessidade de que cada pesquisador fizesse as correções no material produzido e utilizasse meios de troca como o e-mail ou outros aplicativos de compartilhamento de informações.

5 Conclusões

A pesquisa propôs analisar a formação dos enfermeiros, que atuam na ESF, que sustentasse a realização da sistematização do cuidado.

As participantes destacam que a formação apresenta falhas tanto na graduação como ao se inserirem nos serviços de saúde.

A indefinição institucional sobre o referencial de sistematização do cuidado a ser adotado na APS também apresenta desdobramentos no cotidiano da prática durante o cuidado, pois cada profissional acaba por fazer da forma que considera compreensível, gerando diversidade de referenciais, concepção de abordagem do processo saúde e doença que pode corroborar ou afastar-se da concepção de integralidade no cuidado.

Por outro lado, ao não sinalizarem uma formação contínua, tanto no âmbito municipal quanto no âmbito estadual e federal, por parte da SMS, do Ministério da Saúde, quanto pelo sistema COREn/COFEn, e isso também proporciona desatualização e perda de oportunidade de mudança e fortalecimento da prática na perspectiva da superação do cuidado fragmentado.

A partir desse contexto, percebe-se a necessidade das instituições formadoras e os serviços de saúde reverem os processos de planejamento e operacionalização do ensino e aprendizagem sobre a sistematização do cuidado da equipe e da enfermagem, considerando as suas bases de sustentação e os métodos, estando em conformidade com as necessidades de saúde e dos modelos de atenção orientados pela integralidade.

Percebe-se a necessidade de se ampliar a investigação com as instituições formadoras, analisando os métodos utilizados no ensino para captar as formas de organização, os referenciais teóricos adotados e os limites para que se possam constituir projetos mais articulados com os serviços de saúde. Além disso, se faz necessário novas investigações, na formação, aperfeiçoamento para os profissionais já inseridos no serviço, buscando integrar formação, serviço e comunidade.

Referências

Apostolico, M. R., Cubas, M. R., Altino, D. M., Pereira, K. C., & Egry, E. Y. (2007). Contribuição da CIPESC® na execução das políticas de atenção à saúde da criança no município de Curitiba, Paraná. *Texto & Contexto - Enfermagem, 16*, 453-462.

Brasil. (2012 de Dezembro de 2012). *Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Fonte: Ministério da Saúde - Conselho Nacional de Saúde: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html

Bree, R. T., & Gallagher, G. (2016). Using Microsoft Excel to code and thematically analyse qualitative data: a simple, cost-effective approach. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 8*(2), 2811-2819.

Cecílio, L. C., & Lacaz, F. A. (2012). *Trabalho em Saúde.* Rio de Janeiro: CEBES. Acesso em 25 de Fevereiro de 2019, disponível em http://cebes.org.br/site/wp-content/uploads/2015/02/7O-Trabalho-em-Sa%C3%BAde.pdf

Conselho Federal de Enfermagem. (2009). *Dispõe sobre a Sistematização da Assistência de Enfermagem e a implementação do Processo de Enfermagem em ambientes, públicos ou privados, em que ocorre o cuidado profissional de Enfermagem, e dá outras providências. Resolução COFEN-358/2009*. Fonte: COFEN: http://www.cofen.gov.br/resoluo-cofen-3582009_4384.html

Costa, M. C., Koerich, C., Ribeiro, J. C., Meirellles, B. H., & Melo, A. L. (2015). Cuidado de enfermagem na perspectiva do pensamento complexo: revisão integrativa de literatura. *REME - Revista Mineira de Enfermagem, 19*, 180-194. doi: 10.5935/1415-2762.20150015

Eynon, M. J., O'Donnell, C., & Williams, L. (2018). Gaining qualitative insight into the subjective experiences of adherers to an exercise referral scheme: A thematic analysis. *Journal of Health Psychology, 23*(11), 1476–1487.

Franco, F. A., Hino, P., Nichiata, L. Y., & Bertolozzi, M. R. (2012). A compreensão das necessidades de saúde segundo usuários de um serviço de saúde: subsídios para a enfermagem. *Escola Anna Nery, 16*, 157-162.

Freitas, G. M., & Santos, N. S. (2014). Atuação do enfermeiro na atenção básica de saúde: revisão integrativa de literatura. *Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro, 4*, 1194-1203. doi:10.19175

Gutiérrez, M. G., & Morais, S. C. (2017). Sistematização da Assistência de Enfermagem e a formação da identidade profissional. *Revista Brasileira de Enfermagem, 70*(2), 436-441.

Krauzer, I. M., Adamy, E. K., Ascari, R. A., Ferraz, L., Trindade, L. d., & Neiss, M. (2015). Sistematização da assistência de enfermagem na atenção básica: o que dizem os enfermeiros? *Ciencia y Enfermería, 21*(2), 31-38.

Ma. (s.d.).

Maciel, A. G., Caldeira, A. P., & Diniz, F. J. (2014). Impacto da Estratégia Saúde da Família sobre o perfil de morbidade hospitalar em Minas Gerais. *Saúde em Debate, 38*(Edição Especial), 319-330.

Marília. (20 de Fevereiro de 2010). *Dados de Marília*. Fonte: Prefeitura Municipal de Marília: http://www.marilia.sp.gov.br/prefeitura/marilia/dados-de-marilia/

Mata, L. R., Souza, C. C., Chianca, T. C., & Carvalho, E. C. (2012). Elaboração de diagnósticos e intervenções à luz de diferentes sistemas de classificações de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP, 46*(6), 1512-1518.

Minayo, M. C. (2013). *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde* (13ª ed.). São Paulo: Hucitec.

Oliveira, H. M., Moretti-Pires, R. O., & Parente, R. C. (2011). As relações de poder em equipe multiprofissional de Saúde da Família segundo um modelo teórico arendtiano. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 15*, 539-550.

Paula, M. d., Peres, A. M., Bernadino, E., Eduardo, E. A., Sade, P. M., & Larocca, L. M. (2014). Características do Processo de Trabalho do Enfermeiro da Estratégia de Saúde da Família. *REME - Revista Mineira de Enfermagem, 18*, 454-462. doi: 10.5935/1415-2762.20140034

Pereira, C. D., Tourinho, F. S., Ribeiro, J. L., Medeiros, S. B., & Santos, V. E. (2013). Padrões funcionais de saúde: diagnósticos de enfermagem em escolares da rede pública. *Texto & Contexto - Enfermagem, 46*, 1056-1063.

Santos, A. d., Souza, P. A., Valle, A. M., Cavalcanti, A. C., Sá, S. P., & Santana, R. F. (2008). Caracterização dos diagnósticos de enfermagem identificados em prontuários de idosos: um estudo retrospectivo. *Texto & Contexto - Enfermagem, 17*, 141-149.

Santos, F. d., Montezeli, J. H., & Peres, A. M. (2012). Autonomia profissional e sistematização da assistência de enfermagem: percepção de enfermeiros. *REME - Revista Mineira de Enfermermagem, 16*, 251-257.

Silva, E. G., Oliveira, V. C., Neves, G. B., & Guimarães, T. M. (2011). O conhecimento do enfermeiro sobre a Sistematização da Assistência de Enfermagem: da teoria à prática. *Revista Da Escola De Enfermagem Da USP, 45*(6), 1380-1386.

Universidade Federal de Santa Catarina. (2016). *Curso de Especialização Multiprofissional na Atenção Básica - Modalidade a Distância.* Fonte: Processo de trabalho na atenção saúde básica: https://unasus.ufsc.br/atencaobasica/files/2017/10/Processo-de-Trabalho-na-Aten%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica-ilovepdf-compressed.pdf

Varela, G. C., & Fernandes, S. C. (2013). Conhecimentos e práticas sobre a sistematização da assistência de enfermagem na estratégia saúde da família. *Cogitare Enfermagem, 18*(1), 124-130.

Varela, G. d., Fernandes, S. C., Queiroz, J. C., Vieira, A. N., & Azevedo, V. R. (2012). Sistematização da assistência de enfermagem na estratégia saúde da família: limites e possibilidades. *Rev Rene - Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste, 14*, 816-824.

Os usos da Análise de Conteúdo na produção científica da Educação Física brasileira

Oromar Augusto dos Santos Nascimento[1], Dennia Pasquali e Cabral[2], Fernando Resende Cavalcante[3], Moisés Sipriano Rezende[4] e Ari Lazzarotti Filho[5]

[1] Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, Brasil. oromar.augusto@gmail.com;
[2] Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, Brasil. denniapasquali@gmail.com
[3] Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, Brasil. fernandorcavalcante@hotmail.com
[4] Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás, Brasil. msxufg@gmail.com
[5] Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás, Brasil. Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, Brasil. arilazzarotti@gmail.com

Resumo. Esta pesquisa teve como objetivo analisar o uso da técnica de Análise de Conteúdo (AC) nas produções científicas veiculadas em periódicos da Educação Física (EF) brasileira. Recorreu-se a uma pesquisa exploratório-descritiva, que teve como corpus de análise 222 artigos publicados em periódicos da Educação Física brasileira no período de 2007 a 2017. Os principais resultados indicam crescimento no uso da técnica, Laurence Bardin como principal referência e poucos índices de explanação metodológica da Análise de Conteúdo nos trabalhos. Conclui-se que a Análise de Conteúdo ganhou espaço no campo da Educação Física, é apresentada de forma breve e incorporando o apoio de softwares na análise, mas ainda com pouca representatividade.

Palavras-chave: Análise de Conteúdo; Educação Física; Metodologia; Campo Científico.

The uses of Content Analysis in the scientific productions of brazilian Phsycal Education

Abstract. This paper had the objective to analyse the use of Content Analysis tchecniuqe in the scientific productions published in brazilian Physical Education journals. It was used an exploratory-descriptive research, which had as corpus of analysis 222 articles published in brazilian Physical Education from 2007 to 2017. The main results indicates growth in the Content Analysis use, Laurance Bardin as the main reference and few methodological explanation of Content Analysis in the works. It is concluded that Content Analysis has gained space in the field of Physical Education, is presented briefly and incorporating the support of software in the analysis, but still with little representation.

Keywords: Content Analysis; Physical Education; Methodology; Scientific field

1 Introdução

Com a consolidação das pesquisas sócio culturais e pedagógicas no campo da Educação Física - EF brasileira há um investimento investigativo dos agentes desse campo com pesquisas sobre as pesquisas. Esse tipo de investigação é considerado por Bourdieu (2004) como os usos sociais da ciência, que consiste em colocar a ciência a serviço da própria ciência, a ciência da ciência para o seu próprio desenvolvimento. Destacamos estudos de teorias e autores como em Bungenstab (2018), Lazzarotti Filho, Silva, & Mascarenhas (2014) e Medeiros & Godoy (2007). O uso de metodologias de pesquisa como em Benites, Nascimento, Milistetd, & Farias (2016), Souza Júnior, Melo, & Santiago(2010).

Nesse aspecto, nos interessa compreender como a Análise de Conteúdo (AC) tem sido utilizada na EF brasileira como uma das técnicas metodológicas para análise de dados qualitativos. Esse tipo de

CIAIQ
www.ciaiq.org

pesquisa tem sido empregada em diferentes áreas do conhecimento, como nos trabalhos de Alves (2011) na contabilidade, Castro, Abs, & Sarriera (2011) na Psicologia, Ramos & Salvi (2009) na matemática e Silva et al. (2013) na administração. No campo da EF não foi encontrado nenhum trabalho publicado até o momento com esse tema, o que justifica essa pesquisa.

A AC se desenvolveu nos Estados Unidos no princípio do século XX onde o rigor científico invocado era a medida e o material analisado era essencialmente o jornalístico (Bardin, 2010). Posteriormente com o advento da 1ª e 2ª Guerra mundial, o interesse voltou-se ao estudo da propaganda (Campos, 2004).

O cientista político Harold Dwight Lasswell é considerado um dos principais nomes da AC. Lasswell acabou contribuindo, mesmo que indiretamente, não apenas para o início da constituição do campo da comunicação e de pesquisas em *mass comunication*, como afirma Varão (2010) mas também, a partir da segunda metade do século XX, com às pesquisas de cunho social em diferentes campos científicos.

O desenvolvimento da AC pode ser identificado numa fase quantitativa positivista e uma onde os estudos qualitativos começam a buscar seu espaço. Na primeira, na década de 40, destaca-se Berelson que apresentava uma definição fortemente baseada no modelo cartesiano de pesquisa:

> "análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que visa uma descrição do conteúdo manifesto de comunicação de maneira objetiva, sistemática e quantitativa" (Campos, 2004). Para Bardin (2010, pg. 21) "[...] a preocupação desse período em trabalhar com amostras reunidas de maneira sistemática, a interrogar sobre a validade do procedimento e dos resultados, a verificação a fidelidade dos codificadores e até a medir a produtividade da análise".

Numa perspectiva ampliada e qualitativa o destaque está para Laurence Bardin, Professora da Paris V França, que no final da década de 1970 publicou o Livro Análise de Conteúdo o qual chega ao Brasil e torna-se a principal referência sobre essa técnica. Bardin (2010), configura a AC como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

> Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absorve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (de não dito), retido por qualquer mensagem. (Bardin, 2010, pg. 11).

Os tipos de AC são apresentados por Bardin (2010) como análise categorial, análise de avaliação, análise de enunciação, análise proposicional do discurso, análise da expressão e análise das relações. A mesma autora afirma que a análise categorial é a mais antiga e na prática é a mais utilizada.

> "Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos". (pg. 199)

A sua operacionalização na forma de etapas é descrita por diferentes autores com nomenclaturas diferenciadas e concordamos com Moraes (1999) que a divide em cinco etapas: 1 - Preparação das informações; - 2 - Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3 - Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4 - Descrição; 5 - Interpretação.

Novos pesquisadores ao longo dos tempos vêm discutindo a técnica de AC, incorporando elementos e avançando no seu desenvolvimento. Amado, Costa, & Crusoé (2017) compreendem essa técnica como um processo flexível e adaptável que permite representação rigorosa e objetiva dos conteúdos das mensagens através de processos lógicos como codificação e categorização. Salienta-se que para os mais recentes autores, tal como para Amado (2017), os usos das tecnologias são apontados como essenciais para o auxílio e rigor metodológico da análise de dados. Softwares específicos como

NVIVO e WEBQDA foram desenvolvidos para o apoio nas pesquisas qualitativas e em especial o WEBQDA incorpora como base a própria técnica de AC (Neri de Souza, Costa, & Moreira, 2010).
Nesse sentido, esta pesquisa teve como problema a seguinte questão: Como se dá o uso da técnica de AC nas produções científicas veiculadas em periódicos da Educação Física brasileira?
Definiu-se como objetivo analisar o uso da técnica de AC nas produções científicas veiculadas em periódicos da Educação Física brasileira, no que tange ao quantitativo de veiculação nos periódicos, as principais referências da AC mobilizadas, os modus mais recorrentes de utilização, os principais temas/objetos investigados e a incorporação de tecnologias como suporte.

2 Metodologia

Realizou-se uma pesquisa exploratório-descritiva, que tem o intuito de estudar as características de um fenômeno e as relações entre variáveis que o compõe, na intenção de estabelecer uma visão geral do tema. Estas pesquisas são utilizadas quando o objeto ainda é pouco explorado em determinada área, dificultando o processo de elaboração de hipóteses acerca do mesmo (Gil, 2008).
O material empírico de análise foi composto por artigos científicos veiculados em periódicos da EF brasileira, no período de 2007 a 2017, que utilizaram a técnica de AC em suas respectivas pesquisas.
Realizou-se a seleção dos periódicos a partir dos seguintes critérios de inclusão:
a) Periódicos avaliados pelo Qualis Capes 2013-2016, com classificação A1 até B3, na área de avaliação "Educação Física"[1]; b) Periódicos da EF Brasileira, com periodicidade em dia, com foco de escopo e publicação de artigos que dialoguem com as ciências humanas e sociais.
Ao final deste processo, selecionou-se os periódicos constantes no Quadro 01:

Quadro 01 - Periódicos da EF brasileira. Fonte: Dados da Pesquisa

Revistas selecionadas	Classificação no Qualis Periódicos 2013-2016
Revista Movimento	A2
Revista Motriz	B1
Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)	B1
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE)	B1
Revista da Educação Física UEM	B1
Revista Pensar a Prática	B2
Revista Motrivivência	B2
Revista Brasileira de Ciência e Movimento	B2
Licere	B2

A busca por artigos foi realizada nos sites destes periódicos citados[2], por meio dos seguintes procedimentos:

1) Palavras-chave da busca: "análise de conteúdo", inserida entre aspas no mecanismo de busca avançada, delimitando o período de 2007 a 2017. Para periódicos que publicam trabalhos em língua inglesa, utilizamos o termo "*content analysis*".

[1] Procedimento realizado em setembro de 2017. Realizou-se também a contabilização de todos os artigos publicados nestes periódicos no período de 2007 a 2017, com a finalidade de comparar o quantitativo de artigos recuperados pela busca com a totalidade de artigos publicados no período.

[2] Exceto a RBCE, que possui dois *sites* (http://www.rbceonline.org.br/ e http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE) com mecanismos de busca diferentes e incompatíveis. Para esta revista, realizamos as buscas em sua página no Scielo, (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-3289&lng=en&nrm=iso), preenchendo os campos de busca com os termos "ANÁLISE" and "DE" and "CONTEÚDO".

CIAIQ
www.ciaiq.org

2) Seleção dos artigos: ainda nos sites das revistas, os artigos que apareceram com resultados da busca com as palavras chaves tiveram os títulos, resumos e metodologias lidos. Os artigos selecionados foram inseridos na pasta de trabalho do Microsoft Excel.

3) Nesta pasta, coletaram-se informações relativas ao ano, autoria, indicação, referencial sobre AC e uso de tecnologia na análise de dados. Cada artigo encontrado foi cadastrado em uma linha da "planilha geral", recebendo um código único, utilizado para sua identificação.

Ao final deste processo, contabilizou-se 232 artigos. Estes passaram por nova análise, realizada por quatro pesquisadores, que divididos em duplas, realizaram as leituras e análises dos artigos a fim de estruturar e definir o corpus de análise

Ao final deste processo, excluíram-se 10 artigos segundo dois critérios:

1 - Três artigos não realizaram pesquisa empírica utilizando a AC como técnica de análise, dois desses tiveram a AC como tema/objeto de estudo e um usou a AC na validação de questionário.

2 - Sete artigos indicaram o uso da AC no resumo, por isso foram selecionados para o estudo, porém não ofereceu outros indicadores no corpo do texto, sendo assim excluídos.

Finalmente, o corpus de análise deste estudo contou com 222 artigos. Para a identificação do quantitativo de artigos que usaram a AC em relação ao total de artigos veiculados no período do estudo, realizou-se a contabilização de todos os artigos de pesquisa publicados nos periódicos do quadro 01, 2007 a 2017, com a finalidade de comparar o quantitativo de artigos recuperados pela busca com a totalidade de artigos publicados no período, 5786. A contabilização das referências de AC mobilizadas foram identificadas ao se comparar as entradas de citação no corpo do texto com seção de referências dos artigos, que foram contadas e inseridas em planilha específica. Em seguida foram agrupadas segundo o autor e obra.

Em relação aos modos mais recorrentes de utilização de AC, os artigos foram novamente analisados por quatro pesquisadores, divididos em duas duplas, a fim de se parametrizar a análise e extrair dos artigos as informações referentes aos modos de uso da AC e temas/objetos de pesquisa de cada artigo. Inseriu-se estas informações em nova planilha, e ao final deste processo as duplas compararam suas análises, e em casos de discordância o pesquisador coordenador da pesquisa realizou o desempate.

Para a composição dos temas, em duplas, realizou-se a leitura dos títulos e resumos dos artigos (unidades de contexto) identificando-se palavras ou frases (unidades de registro) que retratassem o significado evocado pelo texto. Em seguida, definiram-se temas (ou categorias) capazes da abarcar textos com significados semelhantes, embora se procurasse respeitar as características próprias de cada artigo. Ao final deste processo as duplas compararam suas análises, e em casos de discordância o pesquisador coordenador da pesquisa realizou o desempate. Em seguida agrupou-se os artigos segundo a temática, no intuito de construir uma organização geral sobre os temas mais recorrentes nos artigos recuperados. E por último, em outra planilha identificou-se todos os softwares de apoio a AC, organizando-os segundo o nome do software e ano de publicação do trabalho.

3 Resultados

No período delimitado para este estudo, que compreende do ano de 2007 até o ano de 2017, recuperou-se 222 artigos, nos nove periódicos da EF brasileira. É possível afirmar que nesse campo, a técnica de AC vem crescendo ao longo dos anos, em 2007 com 5 artigos representava 1,5% da produção total dos periódicos analisados e em 2017 com 33 artigos passou para 5%. Destaca-se que teve poucas oscilações no crescimento do uso da AC, uma vez que somente em 2010 (14) houve

decréscimo, porém, pode ser explicado pelo maior crescimento de 2009 (17) em relação a 2008 (07), conforme exposto na distribuição dos dados do Gráfico 01.

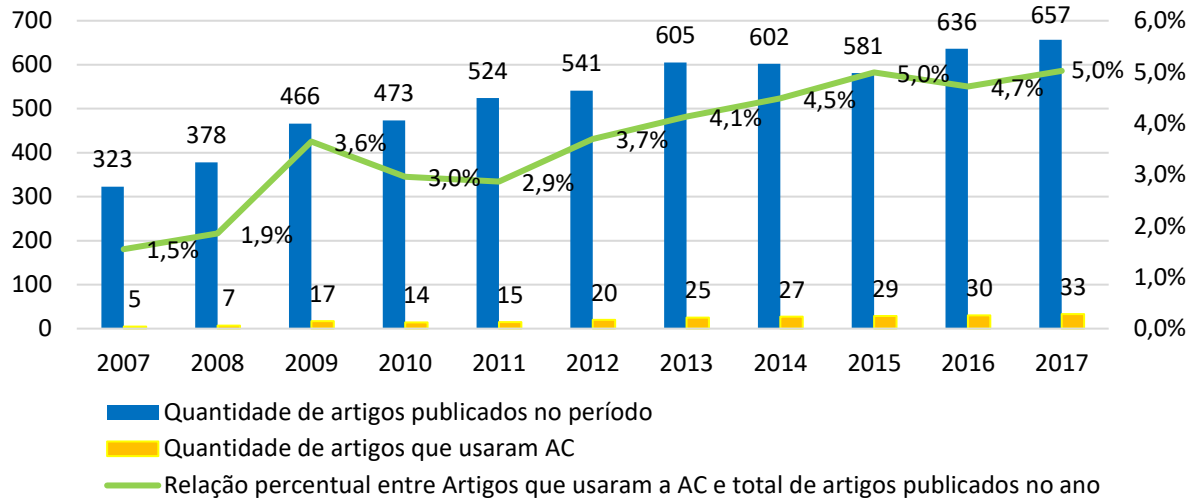


Gráfico 01 - *Distribuição anual de artigos que utilizaram a análise de conteúdo na análise de dados. Fonte: dados da pesquisa*

Dos 222 artigos extraídos, 208 (93,7%) indicaram alguma referência com base científica metodológica da AC, contabilizando 246 referências. Na Tabela 01 é possível identificar os cinco autores mais citados para o embasamento teórico da técnica.

Tabela 01. Autores mais recorrentes nas referências sobre Análise de Conteúdo. Fonte: Dados da pesquisa

Autor(a)	Frequência	Percentual
Laurence Bardin	165	67,1%
Maria Cecília de Sousa Minayo	12	4,9%
Roberto Jary Richardson	10	4,1%
Maria Laura Puglisi Barbosa Franco	8	3,3%
Augusto Nibaldo Triviños	7	2,8%
Outros	40	16,3%

Das 246 referências sobre a técnica de AC, a parte significativa, 165 (67,1%), utilizaram diferentes edições do livro de Laurence Bardin, intitulado Análise de conteúdo. A segunda autora mais utilizada foi Maria Cecília de Sousa Minayo com 12 (4,9%) utilizações. Sua obra citada pelos trabalhos foi sobre metodologia como um todo. O mesmo acontece com a terceira e o quarto autores mais usados, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco e Augusto Nibaldo Trivinõs, respectivamente. Já a obra de Roberto Jary Richardson que trata especificamente da técnica de AC foi utilizada em 6 diferentes artigos ao longo dos 10 anos pesquisados.

Identificou-se cinco modos de uso da AC nos artigos analisados. Para cada modo de uso foi verificada a ausência ou presença dos indicadores, conforme exposto na Tabela 02.

Tabela 02. Modos de uso da Análise de Conteúdo. Fonte: Dados da pesquisa

Modo de Uso	Critério	Indicador	Frequência	
Finalidade	O artigo anuncia a AC somente para fins de marcação de uso de técnica de análise de dados	Presença	48	21,6%
		Ausência	174	78,4%
Conceito	O artigo anuncia algum conceito de AC no decorrer do texto.	Presença	61	27,5%
		Ausência	161	72,5%
Tipos	O artigo anuncia qual técnica de AC foi empregada.	Presença	56	25,2%
		Ausência	166	74,8%
Fases	O artigo expõe as fases de tratamento dos dados com a AC.	Presença	94	42,3%
		Ausência	128	57,7%
Inferências	O artigo oferece detalhes do processo de uso da AC na organização e análise dos dados, possibilitando que o leitor visualize elementos analíticos como as inferências.	Presença	47	21,2%
		Ausência	175	78,8%

Percebeu-se que 21,6% (48) dos artigos usaram a AC somente para fins de justificação de técnica de análise de dados, ou seja, não se encontrou ao longo do texto nenhum elemento que pudesse associar os resultados com a técnica de análise, o que demonstra certa fragilidade metodológica dos trabalhos, uma vez que não permite a construção de uma caminho claro da relação entre os dados apresentados e a interpretação do(s) autor(es) do trabalho. Este dado se assemelha ao encontrado por Ramos & Salvi (2009) em artigos da psicologia, em que 33% dos trabalhos indicavam relações entre lógica e técnica na análise dos dados e resultados obtidos.

Nos outros 174 (78,4%) artigos, percebeu-se que houve maior aprofundamento na exposição da AC, ainda que apenas 47 (21,2%) demonstraram com maior densidade analítica no uso da técnica, apresentando elementos como unidades de registro, contexto, categorias e inferências. O modo de uso mais comum é o uso das fases da pesquisa, 94 (42,3%) conforme apresenta Bardin (2010). Ao longo dos 10 anos percebeu-se que houve aumento do número de artigos que usavam a AC como Finalidade, processo inverso se comparado o comportamento do modo de uso Inferências, conforme exposto no Gráfico 02. Pode-se interpretar este dado como um dos possíveis efeitos das mudanças ocorridas nas normas dos periódicos, na medida em que reduzem/limitam o tamanho dos artigos, implicando na necessidade de redimensionar os textos, uma vez que os resultados alinhados a revisão teórica costumam ocupar a maior parte do texto, o que exige excluir da metodologia os elementos mais descritivos do processo de análise dos dados.

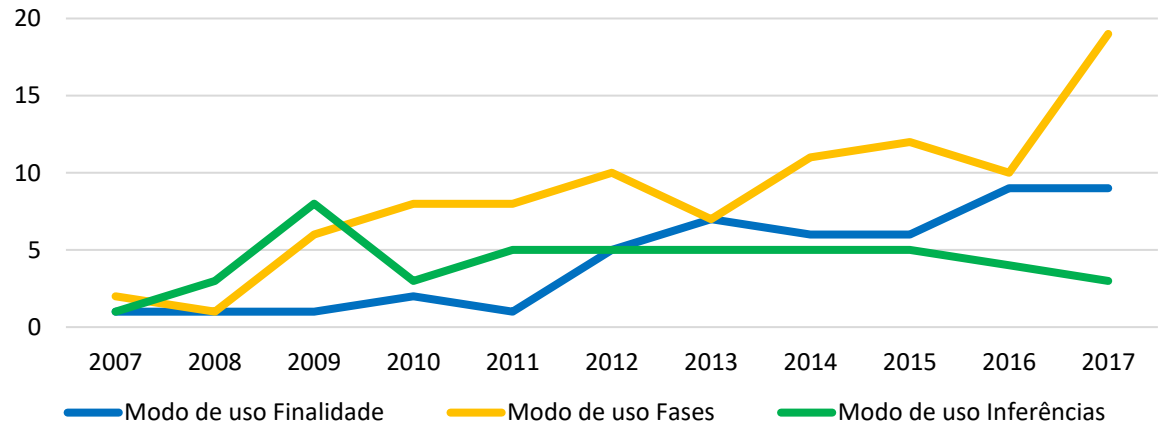


Gráfico 02. *Comparação entre o comportamento dos modos de uso Finalidade, Fases e Inferências no decorrer do período 2007-2017. Fonte: Dados da pesquisa*

Ao se observar os temas e objetos de estudo da Educação Física que foram tratados nos 222 artigos, computaram-se 35 temas/objetos, distribuídos em várias áreas de interesse do campo. Organizou-se estes temas/objetos em 12 grupos, de acordo com sua similaridade e proximidade temática, evidenciando ainda assim a pluralidade da área e suas diversas relações com outros campos. Na Tabela 03 pode-se visualizar que não houve maioria absoluta, apesar da predominância do Esporte como tema/objeto de estudo, com 53 (23,87%) artigos correspondentes.

Tabela 03. Temas e objetos tratados nos artigos. Fonte: dados da pesquisa.

Tema/objeto	Frequência	Percentual
Esporte	53	23,87%
Formação Superior em Educação Física	32	14,41%
Campo acadêmico da Educação Física	21	9,46%
Educação Física Escolar	19	8,56%
Intervenção profissional	17	7,66%
Lazer	16	7,21%
Práticas corporais	16	7,21%
Políticas públicas de Esporte e Lazer	15	6,76%
Atividade física e Saúde	13	5,86%
Corpo	11	4,95%
Outros	5	2,25%
Lutas	4	1,80%

Dos 222 artigos, 36 (16,2%) utilizaram algum *software* de apoio para a AC, destacando-se o Nvivo com 21 usos. Observando-se o gráfico 03, percebe-se que há instabilidade na utilização, uma vez que nos primeiros anos do recorte temporal do estudo, os anos de 2007 e 2008, havia pouca utilização destas tecnologias no apoio da AC. Somente no ano de 2012 os números começam a crescer, atingindo seu pico em 2014 (09), ano com maior número de artigos (9) que utilizaram o apoio de *softwares*. Porém há em 2015 (03) e 2016 (02) nova queda, seguido de crescimento no ano de 2017 (8). Estes valores não acompanharam o aumento gradual do uso da AC nos artigos, conforme exposto no gráfico 01 e podem evidenciar uma relação de pouca apropriação das novas tecnologias que surgem para apoiar as análises de dados qualitativos nas pesquisas.

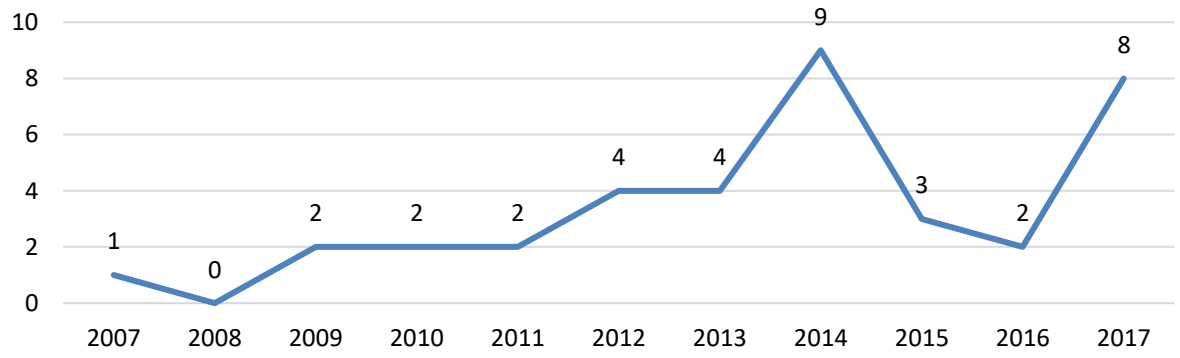


Gráfico 03. *Evolução anual do uso de Softwares no apoio a Análise de Conteúdo. Fonte: Dados da pesquisa*

5 Conclusões

Percebeu-se que no período analisado o uso da AC cresceu, acompanhando o aumento geral da produção do campo, porém em maior proporção. Este dado demonstra que existe a apropriação de metodologias de pesquisa qualitativa no campo. Laurence Bardin foi a principal autora de referência da AC nestes artigos. O uso de softwares de apoio a AC vem sendo incorporado, mas com pouca incidência nos trabalhos analisados.

A exposição metodológica da AC vem se sumarizando com o passar dos anos, visto que o modo de uso Finalidade teve crescimento, e usos mais detalhados incluindo unidades de registro, contexto e inferências foram diminuindo nos anos finais do recorte temporal.

Ressalta-se que este trabalho teve como limite analisar aspectos pontuais relacionados ao diagnóstico do uso da AC no campo, reforçando a necessidade de novas imersões nos dados que estabeleçam relações entre os modos de uso e sua concordância com o referencial sobre AC adotado, que se mostra como possibilidade de estudos vindouros.

Referências

Alves, M. T. V. D. (2011). Análise de Conteúdo: Sua aplicação ans publicações de contebilidade. *Revista Universo Contábil*, *7*(3), 146–166. https://doi.org/10.4270/ruc.2011227

Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em Educação* (3rd ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1

Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). Procedimentos de análise de dados. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em Educação* (3rd ed., pp. 301–354). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. *Ediçoes Loyola*. lisboa-Portugual: Edições 70.

Benites, L. C., Do Nascimento, J. V., Milistetd, M., & Farias, G. O. (2016). Análise de conteúdo na investigação pedagógica em educação física: Estudo sobre estágio curricular supervisionado. *Movimento*, *22*(1), 35–50. https://doi.org/10.22456/1982-8918.53390

Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clinica do campo cientifico*. São Paulo: Editora UESP.

Bungenstab, G. C. (2018). A presença de Anthony Giddens na produção científica brasileira: entre a reflexão e o deslize. *Revista Movimento*, *24*(3), 777–788.

Campos, C. J. G. (2004). MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Rev Bras Enferm*, *57*(5), 611–614. https://doi.org/10.2214/AJR.07.7066

Castro, T. G. de, Abs, D., & Sarriera, J. C. (2011). Análise de Conteúdo em Pesquisas de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *31*(4), 814–825. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000400011

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª). São Paulo: Atlas.

Lazzarotti Filho, A., Silva, A. M., & Marcarenhas, F. (2014). Transformações contemporâneas do campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil: Novos habitus, modus operandi e

objetos de disputa. *Movimento (ESEF/UFRGS)*, *20*(Especial), 67–80. Retrieved from http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/48280/32814

Medeiros, C. C. C., & Godoy, L. (2007). As referências de Pierre Bourdieu e Norbert Elias na Revista Brasileira de Ciências do Esporte: mapeando tendências de apropriaçao e de produção de conhecimento na área da Educação Física (1979-2007). *RBCE*, *30*(2), 199–214.

Moraes, R. (1999). Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, *22*(37), 1–13.

Neri de Souza, F., Costa, A. P., & Moreira, A. (2010). WebQDA: Software de Apoio à Análise Qualitativa. *5ª Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, CISTI'2010*. Santiago Compostela. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/267371604

Ramos, R. de C. S. S., & Salvi, R. F. (2009). Análise de Conteúdo e Análise do Discurso em Educação Matemática - Um olhar sobre a produção em periódicos Qualis A1 e A2. Brasília: SBEM.

Silva, A. H., Moura, G. L., Cunha, D. E., Figueira, K. K., Horbe, T. de A. N., & Gaspary, E. (2013). Análise de Conteúdo: fazemos o que dizemos? Um levantamento de estudos que dizem adotar a técnica. Brasília: ANPAD.

Souza Júnior, M. B. M. de, Melo, M. S. T. de, & Santiago, M. E. (2010). A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. *Movimento*, *16*(3), 29–47.

Varão, R. (2010). Notas sobre o mito dos quatro fundadores do campo comunicacional: Coisas que ninguém nunca viu antes e pensamentos que ninguém teve. *Líbero*, *13*(25), 77–86. Retrieved from https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/5-Notas-sobre-o-mito-dos-quatro-fundadores-do-campo-comunicacional.pdf

Journal Club estratégia de ensino e aprendizagem para desenvolvimento do gerenciamento em enfermagem baseada na prática: uma revisão integrativa

Vanessa Cecília de Azevedo Michelan[1] e Wilza Carla Spiri[2]

[1]Enfermeira, doutoranda da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Botucatu-SP, Brasil.
vcpazevedo@gmail.com
[2]Professora Doutora, docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Botucatu-SP, Brasil.
wilza.spiri@unesp.br

Resumo. Estudo de revisão integrativa da literatura. As bases de dados foram: Scopus; Pub Med; ProQuest; Web of Science e BVS, as palavras chaves: journal club e enfermagem ou gestão participativa, no período de 2014 a 2018. O critério inclusão foi: incluir as categorias de artigo (original, revisão de literatura, estudo de caso, multimétodo, análise de conteúdo, entre outros); artigos com resumos e textos completos disponíveis para análise no âmbito nacional e internacional. Foram encontrados 97 artigos, 23 atenderam os critérios de inclusão e constituíram a amostra. Apos analise Bibliométrica extraíram-se quatro categorias tais como: Implementação da estratégia de ensino e aprendizagem *Journal Club*; Construção do método do *Journal Club*; As vantagens e desafios da implementação do *Journal Club* e Avaliação da estratégia *Journal Club*. Trata-se de uma estratégia promissora, porém pouca utilizada no âmbito nacional, conhecida internacionalmente, mas há necessidades de mais evidências sob sua eficácia ao longo do tempo.

Palavras-chave: Journal Club; Enfermagem; Gestão Participativa e Liderança.

Journal Club Teaching and learning strategy for practice-based nursing development: an integrative review

Abstract. Integrative literature review study. The databases were: Scopus; Pub Med; ProQuest; Web of Science and VHL, the key words: journal club and nursing or participatory management, from 2014 to 2018. The inclusion criterion was: to include article categories (original, literature review, case study, multi-method, content, among others); articles with summaries and full texts available for analysis at national and international level. We found 97 articles, 23 met the inclusion criteria and constituted the sample. After the Bibliometric analysis, four categories were extracted: Implementation of the teaching and learning strategy Journal Club; Construction of the Journal Club method; The advantages and challenges of implementing the Journal Club and Journal Strategy Review. It is a promising strategy, but little used at the national level, known internationally, but there is a need for more evidence under its effectiveness over time.

Keywords: Journal Club; Nursing; Participatory Management and Leadership.

1 Introdução

A enfermagem ao longo do tempo vem buscando consolidar e assegurar a sua prática por meio da ciência, ou seja, a atualização na área da saúde ocorre simultaneamente com diversidade de informação dos quais estamos envoltos pelo uso de ferramentas tecnológicas para ampliar a visão do saber no que tange a práxis.

Entretanto, os profissionais estão imersos em altas demandas de trabalho interferindo na disponibilidade para praticar o saber.

A ciência tem permitindo a adoção de ferramentas para o estreitamento dos avanços científicos e a prática assistencial (Domenico & Ide, 2003).

A Prática baseada em evidências (PBE), define-se como “o uso consciente, explicito e judicioso da melhor evidencia atual para tomada de decisão sobre o processo de cuidar individual do paciente”

(Atallah & Castro, 1998). Originou-se no trabalho do epidemiologista britânico Archie Cochrane e o desenvolvimento deu-se ao longo do tempo paralelo ao acesso a informação (Galvão, Sawada, & Trevizan, 2004).

A (PBE) possibilita melhorar a qualidade da assistência, pois evolve a definição de uma situação problema, a busca e avaliação crítica das evidências disponíveis, implementação e avaliação dos resultados, bem como a competência clínica do profissional de enfermagem para tomada de decisão sobre a assistência prestada ao paciente (Atallah & Castro, 1998).

Segundo a literatura, o profissional de enfermagem e também os educadores em ambos os ambientes clínicos e acadêmicos são exigidos para melhorar as habilidades de PBE dos enfermeiros. Portanto, o pleno engajamento dos profissionais de saúde em acessar, interpretar e aplicar as evidências atuais é fundamental para atingir as metas de melhorias globais no atendimento clínico[4].

O Gerenciamento Baseado em Evidências (GBE) é definido como a identificação, implementação e avaliação de evidências que direcionam o processo decisório gerencial (PFEFFE & SUTTON, 2006).

Neste sentido, a implementação da ferramenta Journal Club na prática da enfermagem, implicará no auxílio do desenvolvimento de suas competências clínicas para as tomadas de decisões e melhorar a assistência ao paciente.

O *Jounal Club*, de acordo com literatura, tratava-se de uma tradição antiga para o treinamento nas residências médicas, instituídas por Sir Willian Osler em 1875. Nesta época objetivavam compartilhar textos e revisar a literatura em grupos, atualmente incluem discussão e revisão da literatura atual e desenvolvimento de habilidades para avaliar a literatura. O objetivo final de um *Journal Club* é melhorar o atendimento ao paciente, incorporando evidências em prática (Wilson, Ice, Nakashima, Cox, Morse, Philip, & Vuong, 2015). Ampliar o saber em bases fundamentadas, avaliando criticamente a literatura atual é objeto do *Journal Club* para a promoção das mudanças na prática clínica (Lopes & Lichtenst, 2007).

Na enfermagem essa ferramenta, *Journal Club*, tem sido utilizada para promover a excelência do trabalho da enfermagem por meio da promoção da PBE. Os objetivos são: 1) Aprimorar o conhecimento de enfermagem sobre os resultados da pesquisa atual; 2) Promover a aplicação de modelos de pesquisa clínica e de melhores práticas para a enfermagem; 3) Fornecer um meio pelo qual haja resolução dos problemas clínicos.

Assim, a ferramenta tem sido utilizada para a PBE, no entanto, para GBE ainda existe uma lacuna importante, pois embora essa ferramenta tenha sido proposta há muitos anos indaga-se: Como o emprego do *Journal Club* vem sendo discutido no âmbito científico nacional e internacional e quais as contribuições para a prática em enfermagem?

Objetivo deste estudo foi sintetizar as produções científicas sobre o tema Journal Club na área de enfermagem, caracterizando as publicações segundo: identificação do artigo original (título, autores, ano, periódico e país), características metodológicas do estudo, considerações finais e conclusões.

2 Procedimentos Metodológicos

A Estudo de revisão integrativa, para busca de produções sobre o tema Journal Club, entre o período de 2014 a 2019. A revisão integrativa é uma parte valiosa do processo de criação e organização de um corpo da revisão da literatura; permite construir uma análise ampla e inclusive aborda discussões sobre os métodos e resultados das publicações (Ganong, 1987).

O principal objetivo desta revisão visa fornecer uma síntese dos resultados de pesquisas, identificando as ideias dos especialistas sobre o assunto analisado.

Para a elaboração da presente revisão integrativa adotou-se as seguintes etapas: identificação do tema ou formulação da questão norteadora; amostragem ou busca na literatura dos estudos;

categorização dos estudos; avaliação dos estudos incluídos na revisão; discussão e interpretação dos resultados e a síntese do conhecimento evidenciado nos artigos analisados ou apresentação dos resultados da revisão integrativa.

O método dessa revisão integrativa seguiu seis etapas (Ganong, 1987): 1) Seleção da hipóteses ou questões para a revisão; 2) Seleção de pesquisas que comporão a amostra da análise; 3)Representação das características da pesquisa revisada; 4) Análise dos achados a partir de critérios de inclusão; 5)Interpretação dos resultados e 6) Comunicação e publicação da revisão.

A seleção das fontes, referências e palavras-chave nas publicações sobre o assunto, contido em periódicos nacionais indexados e internacionais, constitui-se no objeto desta análise, no período de 2014 a 2018, independente do método de pesquisa utilizado.

As bases de dados pesquisadas foram: Scopus; Pub Med; ProQuest; Web of Science e BVS, utilizando-se das palavras chaves: *Journal Club* e enfermagem ou Liderança ou gestão participativa, no período de janeiro de 2014 a dezembro de 2018, nas línguas Inglês, Francês, Português, Espanhol.

O critério para seleção dos artigos foi: incluir as categorias de artigo (original, revisão de literatura, estudo de caso, multimétodo, análise de conteúdo, entre outros); artigos com resumos e textos completos disponíveis para análise no âmbito nacional e internacional.

O critério de exclusão dos artigos foi: estudos que não atendessem os critérios de inclusão mencionados, repetidos nas bases de dados os que referenciavam outras áreas da saúde que não respondiam aos objetivos. Foi realizada leitura detalhada de 97 artigos e aplicado critério de inclusão/exclusão como já mencionado.

Para coleta das informações realizou-se a organização e tabulação dos dados encontrados após leitura, sob as seguintes variáveis: Titulo, Ano, Publicação, Autores, Tipo do estudo, Resultados, Conclusão, Pais do estudo e Periódico, com enfoque no *Journal Club*, enfermagem baseada em evidencias, gestão participativa, ferramenta de ensino e aprendizagem e contribuições para prática, desta forma reorganizando e alimentado os dados.

A extração das informações, organização e elaboração deste banco de dados foi delineada por meio de um quadro elaborado por meio do Microsoft Word, com as seguintes variáveis: Titulo, Ano, Publicação, Autores, Tipo do estudo, Considerações finais e Conclusão, País do estudo e Periódico.

Posteriormente procedeu-se à analise Bibliométrica para caracterização dos estudos selecionados. Nesta fase extraímos os conceitos abordados em cada artigo selecionado, sendo comparados e agrupados por similaridade de conteúdo, sob a forma de categorias empíricas e extraídas quatro categorias tais como: Implementação da estratégia de ensino e aprendizagem *Journal Club*; Construção do método do *Journal Club*; As vantagens e desafios da implementação do *Journal Club* e Avaliação da estratégia *Journal Club*.

3 Resultados e Discussão

Foram identificados 97 artigos. No entanto, após avaliação e aquisição das cópias dos periódicos na integra e resumos, foram excluídos os artigos que não correspondiam aos objetivos do estudo. A amostra final foi composta por 23 artigos científicos.

Foi desenvolvido um formulário de coleta de dados, que foi preenchido para cada artigo da amostra final do estudo (Título/ Ano/ Autor/ Método/ Considerações Finais/ Periódicos/ País de publicação).

Tabela 01. Distribuição das variáveis (Número de Autores, Ano de Publicação, Pais de Publicação, Método e Periódicos). Botucatu-SP, 2019.

Nº de autores		Ano de Publicação		País de Publicação		Método		Periódicos	
1	4	**2015**	6	**EUA**	14	**Descritivo**	6	***Nurse Education Today***	4
2	3	**2016**	7	**Austrália**	3	**Quantitativo**	3	***Wordldvlews of evidence basead nursing***	1
3	3	**2017**	5	**Brasil**	1	**Quali-quanti**	3	***Journal of Pedagogical Development***	1
Et al.	14	**2018**	5	**Canada**	1	**R.Experiência**	3	***Revista brasileira de enfermagem***	1
				Dinamarca	1	**Revisão**	2	***Clinical Nurse Specialist***	1
				Finlândia	1	**Coorte**	2	***Journal of Pediatric Nursing***	1
				França	1	**Estudo Caso**	1	***Rech Soins Enfermaria***	1
				Itália	1	**Multimetodos**	1	***Nursing Management***	1
						Hibrida	1	***Journal of Hospital Librarianship***	1
						Pesquisa Ação	1	***Applied Nursing Reserch***	1
								Nursing Health Science	1
								J.Contin Educ. Nurse	1
								Science Direct	1
								The Journal of Continuing Education in Nursing	1
								Nurse Educator	1
								Journal for Nurses in Professional Development	1
								Australian Journal of Advanced Nursing	1
								Journal of Health Care Chaplaincy	1
								Teaching and learning in nursing	1
								J.Nurs Manag	1
Total	23		23		23		23		23

Fonte: Amostra da distribuição das variáveis (Michelan; Spiri, 2019).

Os estudos mostraram que os autores individuais tratam-se de 16% dos pesquisadores, seguidos de 12% de dois a três autores que realizaram pesquisa sob o tema, bem como destacou-se os diversos autores com 60% que escreveram sob a temática. O período de publicação decorrente de 2015 foram 26,08% das publicações internacionais, havendo um aumento de 2016 com 30,44% de publicações, declinando em 2017/2018 com 21,74%. Pode se dizer que 2015 houve um interesse sobre a temática, com aumento em 2016, havendo estabilidade em 2017/2018.

Os autores dos estudos inclusos utilizaram-se em sua maioria a metodologia Descritiva com 26,08% dos artigos, seguidos de pesquisa quantitativa com 13%, igualmente com pesquisa de relato de experiência e pesquisa quali-quantitativa com 13% , pesquisas de coorte e de revisão são 9%, seguidos pelos métodos qualitativas, estudo caso, estudo multimétodo, metodologias hibridas e pesquisa ação apresentaram 4,4% dos estudos. Entretanto multimetodos foram abordados tais como: analise de conteúdo; revisão estruturada; metodologia hibrida; pesquisa ação interpretativa; qualitativa e quase experimental.

Evidentemente o interesse dos nortes americanos na estratégia de ensino e aprendizagem sob *Jornal Club* com 60%, bem como enfermagem baseada em evidencia, o nos leva a pensar que se trata da devida inferência do autor do método americano, seguida dos Australianos com 12%, bem como o interesse global pela metodologia com 4,3%.

Os periódicos Nurse Education Today com 17,50% foram os que mais publicaram sob a tematica, seguidos dos periódicos com 4,34%, Wordldvlews of evidence basead *nursing,Journal of Pedagogical Development*, Revista brasileira de Enfermagem, Clinical Nurse *Specialist, Journal of Pediatric Nursing, Rech Soins Enfermaria, Nursing Management, Journal of Hos pital Librarianship, Applied Nursing Reserch, Nursing Health Science ,Journal Continnuing Educational Nurse, Science Direct, The Journal of Continuing Education in Nursing*, Nurse *Educator, Journal for Nurses in Professional Development, Australian Journal of Advanced Nursing, Journal of Health Care Chaplaincy, Teaching and learning in nursing, J.Nurs Manag.* Uma adversidade de periódicos com interesse na temática.

Após analise bibliométrica extraiu-se quatro categorias: Implementação da estratégia de ensino e aprendizagem do *Journal Club*; Construção do método do *Journal Club*; As Vantagens da implementação J C e os desafios; Avaliação da estratégia *Journal Club*.

Quadro 1. Síntese dos artigos analisados de acordo com a caracterização (título, ano, autores, metodologia, considerações finais e periódicos/ país publicação). Botucatu, 2019.

Título	Ano	Autor	Método	Considerações Finais	Periódicos/ País publicação
Fostering confidence in critical thinking and research appraisal skills through Journal Club participation: an action research study	2015	Whiting D.	Pesquisa De Ação Interpretativa	O autor procurou avaliar o impacto da implementação de um *Journal Club* em um curso de enfermagem intensiva como parte do primeiro ciclo de um projeto de pesquisa-ação.	*Journal of Pedagogical Development* EUA
Nursing Journal Clubs and the clinical nurse specialist	2015	Westlake C. *et al*.	Estudo de Revisão	De acordo com o papel do especialista clínico em enfermagem no desenvolvimento e implementação de um *Journal Club* será facilitado através: Formação aprimorada da equipe de enfermagem, prática baseada em evidências, mudanças na prática de enfermagem em toda a organização e investigação pode ser conduzida após a implementação do um *Journal Club* de enfermagem.	*Clinical Nurse Specialist* EUA
Journal Club for prelicensure nursing students	2015	Scherzer R.*et al*.	Relato experiência	Neste estudo os autores refletiram que a medida que a ciência da enfermagem continua a se expandir, os enfermeiros educadores precisam prover aos alunos desenvolvimento da aprendizagem sob cuidados de saúde que está em constante mudança bem como o desafio por sobrecarga de informações. Eles implementaram um *Journal Club* no programa de enfermagem, o qual foi bem-sucedido em complementar o ritmo acelerado de um currículo acelerado.	*Nurse Educator* EUA

Fonte: Amostra do Quadro Sinóptico dos 23 artigos selecionados

3. 1 Implementação da estratégia de ensino e aprendizagem do Journal Club

De acordo com alguns artigos os mesmos retrataram o delineamento da implementação da estratégia de ensino e aprendizagem do *Journal Club*, como parte de um ciclo pedagógico utilizando-se método da pesquisa-ação (Whiting, 2015).
Portanto, neste contexto procuraram demonstrar que (*JC*) oferece um ambiente estruturado e de apoio, para adotarem e desenvolverem os princípios da enfermagem baseada em evidencias, bem como avaliação da pesquisa e habilidades de pensamento crítico.
Corroborando com os estudos os autores refletiram que à medida que a ciência da enfermagem continua a se expandir, os enfermeiros educadores precisam prover aos alunos desenvolvimento da aprendizagem sob cuidados de saúde que está em constante mudança e bem como desafiado por sobrecarga de informações (Scherzer, Shaffer, Maceyko, & Webb, 2015).
Vale ressaltar que alguns estudos apontaram que o papel do especialista clínico em enfermagem no desenvolvimento e na implementação de um *JC* será facilitado seguindo estas diretrizes: Formação aprimorada da equipe de enfermagem, prática baseada em evidências, mudanças na prática de enfermagem em toda a organização, e investigação pode ser conduzida após a implementação de um JC de enfermagem (Westlake et al., 2015).
Em suma, a implementação do *JC* que está apoiada no gestor ocorre adequadamente, pois possibilita a utilização de ferramentas como um ciclo pedagógico, fórum, on-line, determinando o momento (tempo) e implementando a padronização e a divulgação de artigos e oficinas associadas as pesquisa bibliográficas, bem como um terceiro ciclo que pode avaliar o papel dos *JC* como um método de avaliação formativa bem como avaliação da pesquisa e das habilidades de pensamento crítico.

3.2 Construção do método do Journal Club

O importante papel no momento da implementação é descrever como se programa um JC. Sendo assim, alguns autores descrevem que no momento que se decidir e opinar por este método os participantes precisam assumir a responsabilidade por seu próprio aprendizado e pelas atividades de desenvolvimento profissional, tais como ler e avaliar os periódicos em sua área, bem como, manter-se atualizado com tópicos gerais da pratica baseada em evidências (Purnell & Majid, 2017).
Portanto alguns passos devem-se ser seguidos para implementar o *Journal Club* tais como (Moonan, Bukoye, Clapp, Shermont, & O'Sullivan Oliveira, 2016; Purnell & Majid, 2017; Westlake et al., 2015).

- Decidir o JC e os participantes: envolverá enfermeiros de uma determinada área ou de toda instituição?
- Finalidade e objetivos
- Facilitador: para mediar às discussões;
- Artigo: que atenda as necessidades educacionais do publico;
- Desenvolver e fornecer diretrizes para leitura dos artigos;
- Desenvolver um cronograma para os enfermeiros participarem da discussão;
- Desenvolvimento de habilidades de avaliação crítica, a confiança na interpretação da literatura de pesquisa, a e integração da prática baseada em evidências no local de trabalho dos enfermeiros;
- Auxiliar enfermeiros assistenciais a conectar-se com prática baseada em evidências, bem como avanços clínicos;
- Compromisso e responsabilidade com seu aprendizado;
- Engajamento (tempo; frequência e disposição para aprender);

- Avaliação dos resultados com base no objetivo do clube e compreensão mais profunda dos resultados do paciente.

Para elaboração do JC on-line, deve-se decidir os participantes e um moderador/facilitar, no intuito de coordenar cada reunião virtual do JC on-line, tendo a equipe do departamento de tecnologia de informática para determinar um formato do JC on-line.

Após avaliação da equipe de TI e o desenvolvimento de um formato os autores sugerem que se tenha por exemplo: software especifico, ser acessível a todos os enfermeiros (participantes) interessados em participar, selecione um artigo que atenda as necessidades educacionais dos participantes, desenvolva e forneça diretrizes para leituras dos artigos.

Ressaltam ainda como os profissionais podem participar, e o tópico a ser discutido, desenvolver um cronograma para os enfermeiros no intuito de participar dos fóruns de discussão no JC on-line, bem como realizar avaliação dos resultados com base no objetivo do clube on-line (Dovi, 2015; Moonan, Bukoye, Clapp, Shermont, & O'Sullivan Oliveira; Purnell & Majid, 2017). O fórum virtual de discussão do JC deve promover a facilidade de uso e coordenado por alguém engajado para participar com frequência e com conhecimento (Dovi, 2015).

Consideram ainda que o uso do formato on-line, é uma ferramenta de fácil acesso, manejo educacional eficaz para enfermeiros e recomendam que os hospitais considerem os sistemas virtuais para enfermeiros integrar a prática baseada em evidências em seu fluxo de trabalho diário (Purnell & Majid, 2017).

3.3 As Vantagens da implementação J C e os desafios

A maioria dos estudos analisados observou que a literatura nos remete a vislumbrar vantagens sob o método do emprego do *Journal Club*, para desenvolvimento profissional, seja ele na prática clínica bem como para as lideranças de enfermagem.

O *Journal Club* é visto como processo de desenvolvimento de competências e de lideranças para os líderes de enfermagem, pois permite à tomada de decisão, reflexão crítica e analítica, por meio de rodas de decisão ferramentas utilizadas para promover informações para enfermeiros clínicos (Ferguson, DiGiacomo, Gholizadeh, Ferguson, & Hickman, 2017; Gardner et al., 2016; LaMar, 2017; Nguyen & Wilson, 2016).

Ainda, o estudo baseado em prática clinica, nos ressalta que o pragmatismo nessa prática requer uma abordagem baseada em evidencias, sendo esta uma ferramenta primordial para apoiar o profissional enfermeiro, enquanto líder, assistencial, educador.

Os *Journal Clubs* são ferramentas de melhoria da qualidade para promover o uso da pesquisa entre profissionais de saúde, como uma estratégia com vistas para qualidade do atendimento e a segurança do paciente (Moonan et al., 2016).

A estratégia que utiliza a via on-line, associadas a uma biblioteca de pesquisa e equipes multidisciplinar, ou seja, parceria com bibliotecários, foi a que mais apresentou resultado positivo, no que tange em engajamento e comprometimento (Draganov, Silva, Neves, & Sanna, 2018).

Entretanto, alguns desafios devem ser enfrentados e aprofundados no que se refere a falta de pragmatismo e a fragilidade evidenciada entre a pesquisa e a prática (Rodriguez, Victor, Leonardi, Sulo, & Littlejohn, 2016).

3.4 Avaliação da estratégia *Journal Club*

A maioria dos estudos apresentaram aspectos positivos no uso do *Journal Club*, como uma estratégia para desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, desde graduação a prática.

A análise crítica da literatura referente aos benefícios relatados pelo JC ainda é escassa, mesmo contando com tantas vantagens positivas. Os estudos apontam que há necessidade de avaliações contínuas para estabelecer um formato e sua aplicabilidade (McKeever, Kinney, Lima, & Newall, 2016).

4 Conclusões

Somente Considerando o *Journal Club* uma ferramenta de ensino-aprendizado, que permeia pela pratica baseada em evidencia, para fim de capacitar e desenvolver, habilidades e competências e analises criticas em estudantes e profissionais. Uma estratégia promissora, porém, pouca utilizada no âmbito nacional, conhecida internacionalmente, mas há necessidades de mais evidências sob sua eficácia ao longo do tempo.

Portanto, trata-se de um estudo inovador para assegurar o profissional em sua prática, bem como proporcionar desenvolvimento de habilidades e competências por meio do conhecimento tendo em vista a prática baseada em evidências.

Há muito a ser explorado, novos estudos devem ser evidenciados para que as avaliações críticas e as barreiras destes JC, possam ser superadas e expandidas globalmente.

Para que futuros profissionais possam ter em suas mãos a garantia de uma prática livre de danos e iatrogenias, promovendo desta forma uma qualidade na assistência e a segurança do paciente.

Referências

Atallah, A. N., & Castro, A. A. (1998). *Evidências para melhores decisões clínicas*. São Paulo (SP): Lemos Editorial.

Domenico, E. B. L. D., & Ide, C. A. C. (2003). Enfermagem baseada em evidências: princípios e aplicabilidades. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 11*(1), 115-118.

Dovi, G. (2015). Empowering change with traditional or virtual journal clubs. *Nursing, 44*(10), 51-53.

Draganov, P. B., Silva, M. R. G., Neves, V. R., & Sanna, M. C. (2018). Journal Club: a group of research experience. *Revista Brasileira de Enfermagem, 71(*2*)*, 446-450.

Ferguson, C., DiGiacomo, M., Gholizadeh, L., Ferguson, L. E., & Hickman, L. D. (2017). The integration and evaluation of a social-media facilitated journal club to enhance the student learning experience of evidence-based practice: A case study. *Nurse Education Today, 48*(1), 123-128.

Galvão, C. M., Sawada, N. O., & Trevizan, M. A. (2004). Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 12(*3*)*, 549-556.

Ganong, L. H. (1987). Integrative reviews of nursing research. *Research in Nursing & Health, 10*(1), 1-11.

Gardner, K., Jr., Kanaskie, M. L., Knehans, A. C., Salisbury, S., Doheny, K. K., & Schirm, V. (2016). Implementing and Sustaining Evidence Based Practice Through a Nursing Journal Club. *Applied Nursing Research, 31*(1), 139-145.

LaMar, R. A. (2017). Using a Virtual Journal Club for Sharing Evidence-Based Practice Recommendations in Critical Care Registered Nurses. *Teaching and Learning in Nursing, 12*(1), 53-58.

Lopes, A., & Lichtenst, A. (2007). William Osler. *Revista De Medicina (São Paulo), 86*(3), 185-188.

McKeever, S., Kinney, S., Lima, S., & Newall, F. (2016). Creating a journal club competition improves paediatric nurses' participation and engagement. *Nurse Education Today, 37*(1), 173-177.

Moonan, M., Bukoye, B., Clapp, A., Shermont, H., & O'Sullivan Oliveira, J. (2016). Charting the Course for a Nursing Online Journal Club: Part II. *The Journal of Continuing Education in Nursing, 47*(1), 14-16.

Nguyen, T. N., & Wilson, A. (2016). Hospital readiness for undertaking evidence-based practice: A survey. *Nursing & Health Sciences, 18*(4), 465-472.

PFEFFER, J., SUTTON, R.I. Evidence-based management. Harvard Business Review, v.84, n.1, p.62-74, 2006.

Purnell, M., & Majid, G. S., V. (2017). A paediatric nurses' journal club: Developing the critical appraisal skills to turn research into practice. *Australian Journal of Advanced Nursing, 34*(4), 34-41.

Rodriguez, C., Victor, C., Leonardi, N., Sulo, S., & Littlejohn, G. (2016). Barriers to Participation in an Online Nursing Journal Club at a Community Teaching Hospital. *The Journal of Continuing Education in Nursing, 47*(12), 536-542.

Scherzer, R., Shaffer, K. M., Maceyko, K., & Webb, J. (2015). Journal Club for Prelicensure Nursing Students. *Nurse Educator, 40*(5), 224-226.

Westlake, C., Albert, N. M., Rice, K. L., Bautista, C., Close, J., Foster, J., & Timmerman, G. M. (2015). Nursing Journal Clubs and the Clinical Nurse Specialist. *Clinical Nurse Specialist, 29*(1), 1-10.

Whiting, D. (2015). Fostering Confidence in Critical Thinking and Research Appraisal Skills through Journal Club Participation: An Action Research Study. *Journal of Pedagogyc Development, 5*(2), 8-16.

Wilson, M., Ice, S., Nakashima, C. Y., Cox, L. A., Morse, E. C., Philip, G., & Vuong, E. (2015). Striving for evidence-based practice innovations through a hybrid model journal club: A pilot study. *Nurse Education Today, 35*(5), 657-662.

O Desafio da Avaliação no Internato da Medicina

Haydée Maria Moreira[1], Elza de Fátima Ribeiro Higa[1],Luzmarina Aparecida Doretto Braccialli[1], Magali Aparecida Alves de Moraes[1], Silvia Franco da Rocha Tonhom[1] e Osni Lázaro Pinheiro[1]

[1] Núcleo de Avaliação, Faculdade de Medicina de Marília, Marília, São Paulo, Brasil.
nucleoavaliacao@famema.br

Resumo. Objetivo: analisar a percepção dos estudantes sobre a Unidade Prática Profissional (UPP5). **Método**: pesquisa exploratória e descritiva com abordagem qualitativa. Foram analisados 17 formatos preenchidos pelos estudantes da 5ª série do curso de medicina 2017, por meio da análise de conteúdo modalidade temática. **Resultados**: A UPP foi avaliada positivamente em relação à intencionalidade, destacando que a mesma propicia ao estudante um espaço de aprendizagem importante. Foram identificadas as categorias: 1. A UPP como indutora do ensino aprendizagem e da aquisição de competência; 2. Fragilidades apontadas no cenário da UPP. **Considerações finais**: A pesquisa qualitativa proporcionou a análise da percepção dos estudantes sobre a UPP5, valorizaram o processo ativo de aprendizagem a partir da pratica profissional, o professor como mediador, o trabalho em equipe multiprofissional, o cuidado integral e humanizado. No entanto, investimentos por parte da gestão e dos profissionais em educação permanente se faz necessário.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ensino; Pesquisa qualitativa.

The Challenge of Medical Internship Evaluation

Abstract. Objective: To analyze the students' perceptions about the Professional Practice Unit (PPU5). **Method:** Exploratory and descriptive research with a qualitative approach. We analyzed 17 formats filled out by the students of the 5 th grade of the 2017 medical course, through thematic content analysis. **Results:** The PPU was positivel y evaluated in relation to intentionality, highlighting that it provides the student with an important learning space. The categories were identified; 1; The PPU as inducer of teaching learning and acquisition of competence; 2. Weak nesses pointed out in the PPU scenario. **Final considerations:** The qualitative research provided the analysis of the students 'perception of PPU5, valued the active learning process from the professional practice, the teacher as mediator, the multidisciplinary team work, the integral and humanized care. However, investments by management and professionals in permanent education are necessary.

Keywords: Learning; Teaching; Qualitative Research.

1 Introdução

A avaliação é sem dúvida um dos maiores desafios da educação que se preocupa com o desenvolvimento máximo possível do ser humano. Assim, estudiosos da avaliação no ensino superior apontam que ela deve contemplar as estratégias educacionais, de modo a permitir o acompanhamento da aprendizagem em direção à melhoria de sua qualidade (Antunes, 2017, Felix, Bertolin, & Polidori, 2017; Higa, Moreira, Pinheiro, Tonhom, Carvalho, & Braccialli, 2018).

Nesse sentido, a avaliação se estrutura em processo, tendo em vista, a progressão do conhecimento construído individual e coletivamente, no qual, os envolvidos refletem sobre sua aprendizagem mediada pelo professor, visando o aprofundamento da formação profissional e a melhoria das estratégias educacionais (Uscocovich, Rauli, Gioppo, & Zagonel, 2017; Ghezzi, Higa, Fayer, Biffe, Lemes, & Marin, 2018).

No Brasil, na área da saúde, há um movimento para reformulações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), iniciada pelo curso de medicina desde 2001 e atualizada em 2014, nessa mesma direção caminham os demais cursos (Resolução nº 3, 2001, 2014).

Acompanhando as mudanças curriculares nacionais a Faculdade de Medicina de Marilia (Famema), é pioneira no Brasil na implementação dos currículos desenvolvidos por metodologia de aprendizagem ativa, em seus dois cursos de medicina e enfermagem. Em 2003, o Curso de Medicina adota o currículo integrado e orientado para o desenvolvimento da competência profissional. Desse modo, realinhou suas ações educativas, e passou a ser integrado em unidades educacionais: Unidade Educacional Sistematizada (UES), Unidade Educaional Eletiva (UEE) e Unidade de Prática Profissional (UPP). Esta última unidade insere os estudantes desde a primeira série em diferentes cenários de prática profissional, ou seja, no mundo real do trabalho (Higa et al., 2018 a, & Faculdade de Medicina de Marília, 2018).

A Famema caminha na direção da avaliação contínua dos seus currículos contemplando todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem, gestores, professores e estudantes. A UPP da 5ª série, do internato do Curso de Medicina, objeto de estudo desta pesquisa é desenvolvida pela Metodologia da Problematização em diversos cenários da prática profissional. O internato busca integrar, desenvolver e aprimorar na prática diária recursos cognitivos, psicomotores e afetivos para o exercício profissional, visando à formação de um médico capaz de abordar o paciente como um todo, identificando as necessidades de saúde individual e coletiva para amenizar o sofrimento e realizar ações de prevenção, promoção e recuperação da saúde (Faculdade de Medicina de Marília, 2019).

Dessa maneira, como preconizado nas DCN, os estudantes de medicina buscam desenvolver sua competência profissional, ou seja, a capacidade de mobilizar, articular e integrar os recursos cognitivos, psicomotores e afetivos para abordar e resolver problemas de saúde individual ou coletiva. (Faculdade de Medicina de Marília, 2019).

As competências do médico se explicitam no desempenho de tarefas pertinentes à profissão, nos diferentes cenários de trabalho nos quais elas são realizadas. É no desenvolvimento das tarefas do dia-a-dia nas enfermarias, ambulatórios, no pronto socorro, no cuidado de pacientes e suas famílias, na relação com outros profissionais de saúde e na reflexão sobre o conhecimento que sustenta essas práticas, que o estudante irá adquirir e aprimorar as competências necessárias para o exercício profissional. (Faculdade de Medicina de Marília, 2019).

Para avaliação do desempenho do estudante são utilizados diferentes formatos de avaliação e para avaliação do planejamento da UPP o Formato 5 (F5) que é preeenchido por professores e estudantes (Faculdade de Medicina de Marília, 2019).

Frente ao exposto, o problema dessa pesquisa assim se configura: como os estudantes da 5ª série do Curso de Medicina da Faculdade de Medicina de Marília avaliam a organização da UPP 5?

Nesse sentido, o objetivo foi analisar a percepção dos estudantes sobre a Unidade Prática Profissional (UPP5).

2 Método

Pesquisa exploratória e descritiva com abordagem qualitativa dos resultados. A pesquisa qualitativa permite a colocação de uma lupa na realidade em busca de uma fotografia ampliada dos acontecimentos que envolvem a sociedade de modo geral. Assim, ela busca a compreensão dos fenômenos que envolvem os seres humanos e se preocupa com valores, relações, processos, e suas interlocuções no cotidiano das pessoas. Nesta abordagem de pesquisa é utilizada a linguagem científica das proposições que são representadas por construções lógicas do pensamento e os

aspectos conceituais referentes às construções de sentido das mensagens emitidas. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se estrutura por caminhos que perpassam por fases inter-relacionadas: a exploratória, que dá início ao processo de interrogação sobre o objeto a ser estudado; a teorização que contribui para a compreensão dos acontecimentos, tendo em vista os pressupostos norteadores e o método para exequibilidade do trabalho de campo que se constitui de entrevistas, levantamentos bibliográficos e observacionais, dentre outros. A interpretação dos dados obtidos de modo geral se organiza pela ordenação, classificação e análise dentre os quais se apresentam as diversas técnicas (Minayo, 2014).

Dos 84 estudantes da 5ª série do curso de medicina 2017 foram analisados todos os formatos preenchidos pelos estudantes totalizando17. Para esta avaliação utilizou-se o formato 5 (F5), preenchido, no período de 02/01/2017 à 01/12/2017.

Os estudantes do internato têm seus estágios organizados em diferentes cenários de prática profissional, contemplando Unidades de Internação Clínicas e Cirúrgicas com Ambulatórios de adultos, crianças e mulheres, Unidade de Urgência e Emergência, Centro Cirúrgico e Centro Obstétrico e Unidade Básica de Saúde atendimento em pediatria (Faculdade de Medicina de Marília, 2017).

O Formato 5 apresenta o seguinte enunciado: Este documento faz parte da avaliação do curso de medicina. As informações coletadas serão utilizadas para a avaliação da UPP e melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Os campos abertos devem ser preenchidos de maneira que justifiquem a avaliação final e permitam a identificação de pontos fortes e dos aspectos que requerem melhoria. É constiuido dos seguintes campos:

> *"1. Tarefas e desempenhos (o projeto, a proposta) - Apresentam clareza na redação, especificação, articulação de diversas disciplinas e dimensões biológica, psicológica e social, pertinência e adequação em relação à série e ao curso; 2. Processo de Ensino-Aprendizagem (o processo pedagógico) - As atividades de ensino-aprendizagem contribuem para o desenvolvimento das tarefas propostas, na perspectiva pedagógica que envolve discussão de casos, problematização, busca de informações, nova discussão e avaliação; 3. Organização da UPP (os recursos) - Houve apresentação da UPP, do cronograma e da programação das atividades, de materiais e recursos disponíveis, da relação do tempo disponível e atividades programadas, do suporte e/ou supervisão para o desenvolvimento das atividades nos cenários de ensino-aprendizagem e 4. Aponte os elementos que justifiquem os conceitos emitidos acima, considerando pontos fortes e frágeis dos aspectos avaliados (objetivos, tarefas e desempenhos, processo de ensino-aprendizagem e organização do estágio) e registre outros comentários e/ou sugestões"* (Faculdade de Medicina de Marília, 2018).

Este formato de avaliação é aplicado em todos os cenários de aprendizagem do internato. Nesta pesquisa, foram analisados qualitativamente os registros dos quatro campos e considerados os conceitos finais que se referem a Satisfatório (S) e, Insatisfatório (I).

O método utilizado para a análise do formato 5 da UPP 5 foi a Técnica de Análise de Conteúdo na modalidade temática. Pode ser compreendida como um caminho que analisa o conteúdo das mensagens emitidas pelos participantes da pesquisa e permite a ampliação para a interpretação de descrições subjetivas com a objetividade requerida ao método científico. Essa técnica está organizada em três etapas: Pré-análise, Exploração do material e Interpretação dos resultados (Bardin, 2012).

Na pré-analise ocorre a organização dos dados e a sistematização das ideias que constituirão o *corpus* que vai nortear as etapas analíticas subsequentes. Nesse sentido, ela favorece uma visão ampla e integral do tema, da particularidade do material analisado, das hipóteses ou pressupostos norteadores, das classificações ou categorização, bem como, dos conceitos teóricos que subsidiarão a análise. Essa organização do material considera as seguintes regras: homogeneidade, que colabora com a seleção dos critérios e raciocina sobre as semelhanças para garantir efeitos plenos;

representatividade, que aponta para a adequação e distribuição da amostra e a regra da pertinência, que abaliza os dados para compilação dos registros da classificação, tendo como direcionados os objetivos da pesquisa.

Na segunda etapa é desenvolvida a exploração do material por meio da categorização dos dados obtidos, da elaboração das unidades de contexto e de registros consideradas relevantes. Essas unidades são representadas por temas, expressões ou palavras significativas. Nesta etapa são identificados os núcleos de sentido e compreensão do texto, tendo em vista o alcance do objetivo da pesquisa. Os seguintes critérios devem ser considerados: *exaustão*, que recomenda o valor da abrangência de dados completos; *exclusão mútua*, na qual a categoria não pode ser repetida; *pertinência*, quando agrupa todas probabilidades; *objetividade* e a *fidedignidade*, para impedir a predominância da subjetividade do pesquisador; *concretude*, que identifica o significado das mensagens e a *produtividade*, que assinala efeitos apropriados para dialogar com o referencial teórico, temático e metodológico utilizado.

Na terceira e última etapa da análise a de Interpretação dos resultados, cursa a preparação de uma sinopse interpretativa, tendo como fios condutores, a pergunta, os dados obtidos, o referencial teórico e os objetivos da pesquisa (Bardin, 2012).

Assim sendo, foi realizada uma leitura de cada instrumento selecionado, buscando uma compreensão global de cada avaliador, onde não só se privilegiou o seu conteúdo, como também a sua lógica. Em seguida pelos campos do formato (F5-UPP/LPP 5), buscou-se identificar núcleos de sentido ou eixos que estruturavam os depoimentos, em torno dos quais se agrupavam características comuns. Esta metodologia adota como princípio a busca da lógica interna dos fatos, relatos e das observações, buscando situá-los no contexto em que são produzidos, descobrindo os núcleos de sentido que compõem uma comunicação. Após essa etapa, foram identificadas temáticas em torno das quais os dados foram discutidos.

A organização do material foi realizada a partir de todos os instrumentos entregues preenchidos, em consequência do número muito pequeno de estudantes que preencheram os formatos, foram selecionados todos os formatos preenchidos, dos grupos do quinto ano do primeiro e segundo semestre do ano letivo de 2017. Para garantir o sigilo, os depoimentos que apoiaram as análises realizadas foram identificados por código alfanumérico, “E” para estudante, seguido por uma sequência numérica de 1 a 17.

3 Resultados e discussão

Considerando os campos dos formatos de avaliação, observou-se que de forma geral, a UPP foi avaliada positivamente em relação à intencionalidade, destacando que a mesma propicia ao estudante um espaço de aprendizagem importante. Os núcleos de sentido que emergiram dos depoimentos dos estudantes, possibilitaram a elaboração de duas categorias temáticas: 1. A UPP como indutora do ensino aprendizagem e da aquisição de competência; 2. Fragilidades apontadas no cenário da UPP.

3.1 A UPP como indutora do ensino aprendizagem e da aquisição de competência

Os estudantes valorizam os estágios bem organizados, nos quais ocorrem o acolhimento e a participação ativa dos docentes, referindo que a visita ao leito sob supervisão docente é muito bem qualificada, o que produz a melhoria no processo de aprendizagem e aquisição de competência. Para

a realização das atividades na UPP, destacou-se dois núcleos de sentido, a organização da UPP e o papel do professor.

3.1.1 Organização da UPP

A organização do estágio foi considerada satisfatória com várias nuanças desse conceito, contribuindo para à aprendizagem da diversidade de situações e casos, tendo em vista os vários cenários de aprendizagem, como pode-se verificar nas falas a seguir:

> *"Estágio muito bem organizado, todas as atividades realmente acontecem." (E13)*
>
> *"A atividade foi bem planejada e nos proporcionou aprendizado satisfatório" (E17)*
>
> *" Ampla demanda, levando o aluno a ter contato com muitos casos relevantes." (E8)*
>
> *"O estágio foi extremamente rico e completo. Conseguiu abordar todas as formas as quais possivelmente veríamos o paciente (enfermaria, ambulatório, pronto socorro) de forma muito satisfatória. Esse estágio me surpreendeu muito, e positivamente." (E7)*
>
> *"Aprendemos instrumentar e ter uma visão melhor sobre anatomia durante as cirurgias." (E1)*

Estudos anteriores também destacam na visão de docentes a relevância da aprendizagem significativa no contexto real, a apreensão do mundo do trabalho e as necessidades de saúde da população (Ghezzi, Higa, Fayer, Biffe, Lemes, & Marin, 2018).
Nesse sentido, o ensino no internato é enriquecido por cenários diversificados e com a discussão sobre cada paciente com a equipe de profissionais, mantendo a continuidade da formação na ótica do cuidado integral e humanizado construída desde a 1ª série do curso.

> *"Tem uma grande discussão clínica de cada paciente com envolvimento de todos os profissionais para melhora do paciente." (E2)*

Outro estudo demonstra que o processo de ensino e aprendizagem foi percebido pelos docentes como dinâmico e interativo, com possibilidades do estudante articular a teoria e a prática em serviços de saúde, mediante trocas de conhecimentos. Docentes e estudantes experenciam os serviços de saúde, pela incorporação tecnológica, pela dinâmica do trabalho em equipe e pela colaboração interprofissional, entre outros, o que requer intervenções coerentes com a realidade social (Araújo et al., 2018).
Os estudantes apontam que um dos estágios foi considerado menos proveitoso para a aprendizagem, pois os pacientes eram crônicos e em situações complexas, entretanto, foi destacado também, a riqueza da aprendizagem nessa situação, o qual podem aprender o cuidado paliativo.

> *"O estágio é bom, porém o fato de terem poucos leitos, e parte deles serem ocupados por pacientes crônicos, entubados, sem perspectivas de mudanças acaba tornando pouco aproveitável [...]." (E3)*
>
> *"O ponto forte do estágio é que ele tem pacientes complexos que permitem uma discussão além da fisiopatologia, podendo ser discutido sobre cuidados paliativos por exemplo." (E4)*

Nesse sentido, a mesma situação é percebida e trabalhada de maneira diferente em alguns momentos, e o papel do professor, que faz a mediação da aprendizagem, pode ajudar a aumentar a ótica do estudante diante da mesma situação.

3.1.2 Papel do professor

O currículo orientado por competência dialógica possibilita que o estudante possa ser ativo na aprendizagem e desempenhe ações para resolução dos problemas dos pacientes, a partir da prática profissional, tendo o professor como modelo do papel do médico e mediador da aprendizagem.

> *"Com certeza um dos melhores estágios do quinto ano. Organizado, com professores empenhados em ensinar e nos fazer desenvolver raciocínio clínico e construir conhecimento." (E5)*
>
> *"Todos os assistentes são muito interessados em ensinar os alunos, discutem os casos, examinam todos os pacientes após a nossa avaliação para confirmar o exame físico e discutem a conduta com os alunos." (E 7)*
>
> *"O estágio é organizado e os professores são interessados em ensinar. Melhor estágio [...] em termos de qualidade de aprendizagem e interesse dos profissionais envolvidos." (E8)*
>
> *"Me surpreendi muito positivamente com o estágio, você não sai apenas aprendendo, mas gostando muito da área, e isso se deve principalmente ao empenho dos professores e residentes." (E9)*
>
> *"O estágio é tão proveitoso graças aos professores que são 100% empenhados em ajudar e praticam a medicina com responsabilidade, sendo um grande exemplo para todos os alunos" (E13)*

Nesse sentido, segundo Nassif & Chirelli (2018) o professor media o estudante e o objeto de aprendizagem, para obtenção da aprendizagem significativa, capacidade reflexiva e crítica dos cenários e de suas práticas.

Atualmente o professor contribui na construção e implementação de um processo educacional numa perspectiva progressista que visa uma sociedade mais justa com capacidade de responder às necessidades individuais e coletivas das pessoas (Oliveira & Machado, 2018).

Além dos aspectos acima elencados sobre o papel do professor na aprendizagem este é também um facilitador do cuidado integral, do trabalho em equipe e da recepção do estudante:

> *"Professores discutem caso por caso. Nos ciclos e nas atividades de dois professores são oportunidade de discutir matérias relacionados com os casos vivenciados. [...] Acho válido também o fato de o professor fazer uma abordagem mais generalista dos pacientes." (E14)*
>
> *"As reuniões clínicas estão cada vez melhores, pois faz o aluno a pensar e discutir os casos." (E17)*
>
> *"O estágio foi muito proveitoso. Os alunos puderam aprender muito, evoluíram vários pacientes e também foram feitos bons ciclos, com discussões pertinentes. Além disso, a equipe do hospital foi muito receptiva e disposta a nos ajudar, o que facilita o cuidado integral do paciente" (E15)*

Outro elemento ressaltado por Carnut (2017) é a relação profissional-usuário, destacada na integralidade do cuidado e com tecnologia leve, tendo como ponto de partida o processo de trabalho e a humanização do cuidado, valorizando as relações entre os profissionais de saúde e por sua vez do professor e do estudante.

3.2 Fragilidades apontadas no cenário da UPP

Com a diversidade de cenários, os estudantes percebem fragilidades em alguns deles, no que se refere a organização do estágio e ao papel do professor.

3.2.1 Organização do estágio

A desorganização de alguns estágios é destacada pelos estudantes considerando a falta de atividades práticas, teóricas e de ciclos pedagógicos.

> *"O estágio poderia ser muito bom caso fosse melhor organizado. Como por exemplo maior participação na enfermaria, somos pouco solicitados parece uma atividade de pouca importância, porém acrescentaria muito conhecimento e aprendizado principalmente por acompanhar a progressão e desenvolvimento terapêutico de cada um dos pacientes." (E16)*

> *"Acredito que o estágio [omissão do cenário] é muito importante para nossa graduação e infelizmente, essa última semana ficamos sem orientação adequada. Além disso, poderíamos ter ciclos como em outros estágios. Temos muito pouca atividade além das visitas nesse estágio." (E 13)*

> *"Infelizmente ao contrário da prática, a teoria ficou a desejar." (E2)*

> *"Não existem atividades teóricas [omissão do cenário] na carga horária." (E12)*

Essas últimas falas reafirmam a diferença entre a organização das atividades nos diversos cenários e a falta de uniformidade na compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Tendo em vista que a prática pela prática a quem ainda está em formação pode gerar equívocos. Nessa proposta pedagógica pressupõe a construção do conhecimento a partir do mundo do trabalho e, nesse sentido, deve-se partir de suas vivências de forma reflexiva para possibilitar uma fundamentação teórica, oportunizando a articulação prática e teoria.

Na proposta de trabalho da série ocorre o ciclo pedagógico, no qual os estudantes escolherão um caso clínico dentre os atendidos para discussão e levantamento de questões. Após, devem elaborar a história clínica dos pacientes, evolução e exames complementares de forma a contextualizar todos, realizar fundamentação teórica e possibilitar uma nova discussão. Ao final de cada ciclo, o estudante deverá construir seu portfólio contemplando uma narrativa crítica reflexiva de seu aprendizado que fará parte da sua avaliação (Faculdade de Medicina de Marília, 2018).

Nos cenários de prática profissional, desde 2003, a metodologia de ensino-aprendizagem ativa adotada na Famema é o ciclo pedagógico, com o referencial construtivista (Faculdade de Medicina de Marília, 2018).

Atualmente algumas universidades passaram a utilizar a espiral construtivista, que é construída a partir do referencial teórico sociointeracionista, que parte da reflexão sobre a prática vivenciada por meio do diálogo. A espiral construtivista se dá pelos seguintes movimentos: identificação do problema, formulação de explicações, elaboração de questões, busca de novas informações, construção de novos significados e avaliação do processo e dos produtos. Nesse processo de ensino e aprendizagem considera-se a cultura, os fatores hereditários e a sociedade como partes do todo. (Lima, 2017, & Lima, Padilha, 2018).

3.2.2 Papel do professor

Os estudantes apontaram as dificuldades enfrentadas pelo docente que assume sozinho o cenário de prática profissional.

Para que o papel de professor no cenário da prática profissional seja exercido de forma plena a gestão de pessoas dos serviços e da academia deve estar totalmente administrada. No Brasil, no Governo Estadual vem ocorrendo a falta de contratação docente e de assistente sobrecarregando o trabalho desses profissionais, o que é destacado pelos estudantes:

"O estágio poderia ser muito bom caso fosse melhor organizado, fomos prejudicados nos ambulatórios, pelo pouco tempo e sobrecarga de funções do professor. (...) O estágio [omissão do cenário] foi pouco proveitoso em termos de conteúdo, discussão e aprendizagem." (E16)

"No nosso grupo, tivemos a infelicidade de ter duas professoras de férias ao mesmo tempo, o que nos prejudicou bastante, considerando que não tivemos as atividades de LPP (as quais considero fundamentais neste estágio). [...] Acredito que, se tivéssemos tido todas as atividades normalmente, sem este viés das férias, o estágio teria sido muito melhor, assim como ouvimos grupos passados falarem." (E16)

Outro aspecto destacado se refere ao pouco envolvimento dos assistentes e à falha na formação didática do professor:

"Falta de discussão clínica pelos assistentes durante a visita." (E15)

"Atraso por parte do professor, aulas pouco didáticas." (E16)

Diante dessa situação há necessidade de investimentos na carreira docente, nas condições de trabalho e de desenvolvimento profissional em suas dimensões culturais, éticas, sociais, humanas, coletivas, individuais e pedagógicas, considerando os pressupostos orientadores da formação, que precisam se articular com o trabalho nas universidades, pois atuam como formadores de futuros profissionais, contribuem para a superação dos desafios e para o fortalecimento dos avanços a serem conquistados (Oliveira, & Machado, 2018).

Nesse sentido, para essa transformação há necessidade de se articular a gestão e a educação de profissionais de saúde. Uma estratégia para esse contexto é a educação permanente, possibilita uma reflexão e transformação da realidade, não gerando a expectativa dessa resolver todos os problemas da realidade (Ribeiro, & Lima, 2018).

5 Considerações finais

A pesquisa qualitativa proporcionou a análise da percepção dos estudantes sobre a Unidade Prática Profissional (UPP5). Nesse sentido foram levantados aspectos relativos a capacitação profissional, gestão de recursos humanos e organização da unidade, das quais foram destacadas as fortalezas e fragilidades desse processo.

No tocante a UPP como indutora do ensino aprendizagem e da aquisição de competência, os estudantes valorizaram o processo ativo de aprendizagem a partir da pratica profissional, o professor como mediador de todo o processo, o trabalho em equipe multiprofissional, o cuidado integral e humanizado.

No entanto, nem todas as atividades e profissionais estão capacitados para esse processo de ensino e aprendizagem, requerendo investimento constante por parte da gestão e dos profissionais em educação permanente.

Referências

Araújo, M. M. L., Pequeno, A. M. C., Guimarães, J. M. X., Vasconcelos Filho, J. O., Carneiro, C., Negreiros, F. D. S., & Gláucia Posso Lima, G. P. (2018). *Processo de ensino-aprendizagem de enfermagem: reflexões de docentes sobre o estágio curricular supervisionado* Atas CIAIQ. Investigação Qualitativa em Saúde/Investigación Cualitativa en en Salud//Volume 2.

Bardin, L. (2012). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Carnut, L. (2017) Cuidado, integralidade e atenção primária: articulação essencial para refletir sobre o setor saúde no Brasil. *Saúde Debate, 41*(115): 1177-1186.

Faculdade de Medicina de Marília. (2017). *Estágio integrado: saúde do adulto I, saúde materno-infantil I: 5ª série do Curso de Medicina*. Marília SP, Brasil: Faculdade de Medicina de Marília.

Faculdade de Medicina de Marília. (2018). *Estágio integrado: saúde do adulto I, saúde materno-infantil I: 5ª série do Curso de Medicina.* Marília, SP, Brasil: Faculdade de Medicina de Marília.

Faculdade de Medicina de Marília. (2019). *Estágio integrado: saúde do adulto I, saúde materno-infantil I: 5ª série do Curso de Medicina*. Marília, SP, Brasil: Faculdade de Medicina de Marília.

Ghezzi, J. F. S. A., Higa, E. F. R., Fayer, D., Biffe, C. R. F., Lemes, M. A., & Marin, M. J. S. (2018). *Aprendizagem no cenário real na perspectiva docente*. Anais do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, Fortaleza (CE).

Gomes R. (2016). *Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa*. In: Minayo, M, C. S., Deslandes, S. F. & Gomes, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Guimarães, A. P. C., Taipeiro, E. F., & Higa, E. F. R. (2012). *Avaliação no âmbito da graduação em saúde: contextualização histórica e desafios da contemporaneidade*. In: M. A. A. Moraes, S. F. R. Tonhom, M. L. M. B. Hafner, & R. Gomes (Orgs.), Avaliação nos Cursos de Medicina e Enfermagem. Perspectivas e Desafios (pp. 75-105). Curitiba, Brasil: Editora CRV.

Higa, E. F. R., Moreira, H. M., Pinheiro, O. L., Tonhom, S. F. R., Carvalho, M. H. R., & Braccialli, L. A. D. (2018). Caminhos da avaliação da aprendizagem ativa: visão do estudante de medicina. *Revista Lusófona de Educação, 40*(1), 171-184.

Higa E. F. R., Taipeiro, E. F., Carvalho, M.H.R., Tonhom, S. F. R., Pinheiro, O. L., Hafner M.L.B. (2016). Unidade educacional sistematizada na formação do enfermeiro. *Revista de Investigaciones UNAD*, 15, 16-29.

Lima V. V. & Padilha R. Q. Orgs. (2018). *Serie processos educacionais na saúde. Reflexões e inovações na educação de profissionais de saúde*. (1 ed.). Rio de janeiro: Atheneu.

Lima V. V. & Padilha R. Q. Orgs. (2018). *Serie processos educacionais na saúde. Reflexões e inovações na educação de profissionais de saúde*. (1 ed). Rio de janeiro: Atheneu. In: Ribeiro, & Lima, (2018). Gestão de iniciativas educacionais: a educação permanente em questão. capítulo 11, 111-122.

Lima V. V. (2017). Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface (Botucatu), 21*(61), 421-434.

Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14 ed.). São

Paulo: Hucitec.

Nassif, J. V., Chirelli, M. Q. *Processo de formação de professores para atuar em metodologias ativas.* Atas do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, Fortaleza (CE).

Oliveira, G. G. D., Machado, J. C. *A formação continuada no contexto de trabalho: uma experiência de professores formadores.* Atas do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, Fortaleza (CE).

Resolução nº 3, de 7 novembro de 2001. (2001). Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. Diário Oficial da União, Brasília (DF): Conselho Nacional de Educação.

Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. (2014). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília (DF): Conselho Nacional de Educação.

Uscocovich, V. S. M., Rauli, P. M. F., Gioppo, N. M. R., & Zagonel, I. P. S. (2017). A avaliação da aprendizagem sob a ótica de acadêmicos de Medicina. *Espaço para a saúde – Revista de saúde pública do Paraná, 18*(2), 114-128.

Pesquisa intervenção e o desenvolvimento de tecnologias sociais: comunidade, escola e emancipação social

Leonardo Bis dos Santos[1], Antonio Donizetti Sgarbi[1] e Izabella Costa Santiago[2]

[1] Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Brasil. leonardo.bis@ifes.edu.br; donizetti@ifes.edu.br;
[2] Prefeitura Municipal de Vitória (EMEF Edna de Mattos Siqueira Gaudio), Brasil. santiagocizabella@gmail.com

Resumo. O artigo se propõe a discutir a experiência desenvolvida a partir da pesquisa intervenção e faz apontamentos acerca de sua aplicabilidade, no que concerne temporalidade e postura metodológica frente aos sujeitos pesquisados e pesquisadores. Realiza análise dos resultados alcançados a partir de uma pesquisa realizada desde 2016, objetivando o desenvolvimento de tecnologias sociais de emancipação. Tal objetivo tem sido materializado a partir de parceria com lideranças comunitárias, estudantes do ensino fundamental do bairro e seus professores, estudantes de ensino médio, graduação e mestrado do Ifes. Conclui apontando a pesquisa intervenção como uma ferramenta de análise, reflexão e de transformação da realidade, a partir da formação de pesquisadores e da promoção de processos de sensibilização e educação de caráter emancipador.

Palavras-chave: Pesquisa intervenção; Pesquisa participativa; Investigações alternativas; Escola & comunidade .

Intervention research and social technologies development: community, school and social emancipation

Abstract. The article aims at discussing the experience developed from an intervention research. It points out its applicability concerning temporality and methodological posture in the face of the subjects and researchers. We analyze the results achieved from a research that has been done since 2016, with the purpose of developing social technologies of emancipation. This objective has been materialized through the partnership with community leaders, elementary school students and teachers who live in the target neighborhood, as well as high school, undergraduate and master students of Ifes. We conclude indicating the intervention research as a tool for analysis, reflection and social transformation, by training researchers and promoting emancipatory education and social awareness processes.

Keywords: Intervention research; Participatory research; Reserch alterntives; School and Community.

1 Introdução

Sob argumentos marcadamente alinhados aos pressupostos positivistas, a pesquisa intervenção sofre críticas que pouco ou nada contribuem para seu desenvolvimento. A busca pela desqualificação dos procecimentos metodológicos, alicerçada direta ou indiretamente em preceitos quantitativos de investigação, ainda são bastante presentes nas críticas realizadas.

A pesquisa intervenção social, contudo, pode remontar seu caminho metodológico pelo menos desde as contribuições de Marx e Engels. Esses autores no século XIX já destacavam um modo de realizar pesquisas onde a mesma deixa de estar circunscrita ao seus procedimentos descritivos, atingindo a dimensão propositiva. Posteriormente, a partir do uso consciente do termo observação participante pela antropologia, quando o pesquisador se despe conscientemente da busca pela cientificidade construída até então, a partir da não interferência, é dado outro salto metodológico no sentido de destacar as intervenções do pesquisador frente aos demais sujeitos da pesquisa. Assim, as ciências sociais davam passos relevantes no sentido de superar a falsa dicotomia entre pesquisador e pesquisado.

Nesse sentido, dando outro salto temporal e baseado nos escritos de Paulo Freire, entende-se aqui a realidade como um *continuum* complexo de percepções dos indivíduos na condição de pesquisador e

de pesquisado numa dada situação. Essas condições se fundem na realidade empírica, uma vez que ambos fazem jus à condição de investigador do outro, alterando assim suas ações e percepções ciclicamente. Dessa forma, seguindo a obra freireana, fala-se então em elaborar pesquisas com os sujeitos pesquisados e não para os sujeitos pesquisados.

Outra consideração inicial que se faz necessária aqui dá conta de não confundir observação participante e pesquisa intervenção, apesar das similaridades em alguns aspectos. A pesquisa intervenção tem por objetivo intrínseco a obtenção de algum resultado a partir da alteração consciente da realidade, num dado contexto, observadas as condições de obtenção desse resultado. Mas não há de se falar em resultados controlados, como aqueles realizados em biologia ou farmacologia – apesar das controvérsias –, onde mantidas as condicionantes se obtém o mesmo produto final. Trata-se aqui, em grandes linhas, de uma pesquisa que visa identificar uma questão-problema e encontrar soluções conjuntas com o público-alvo da pesquisa, ressaltando a dimensão da emancipação social frente aos discursos de tutela científica e política.

Teoricamente, segundo Streck, Sobottka e Eggert (2014, p. 7), o artigo "Pesquisa-ação e problema das minorias"[i], publicado em 1946 pelo psicólogo social alemão Kurt Lewin, é um marco no debate em torno de metodologias como a aqui perseguida. A ênfase destas pesquisas nos anos 1960 e 1970 na Europa era centrada nas relações de gênero, gerações, empregadores e empregados e na América Latina se manifestava a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo sociólogo Orlando Fals Borda, na Colômbia e no Brasil com o educador Paulo Freire. Esta vertente desenvolveu-se a partir das práticas sociais populares na forma de teologia, pedagogia, filosofia, teatro entre outras, sempre denunciando as investidas das elites, ou do liberalismo, sobre as classes populares.

Segundo Brandão (2015, p. 2) esta prática que se expandiu mobilizou estratégias de descolonização da África do Sul e depois na Índia inaugurando um procedimento social de resistência política "cujo poder de transformação de pessoas, grupos humanos e nações, merece, a nosso ver, uma lembrança bem maior do que as inocentes e formais propostas de Kurt Lewin e outras de teor semelhante".

Nos primeiros anos de sua existência as pesquisas participantes se apresentavam como alternativas metodológicas estranhas, ou marginais ao mundo acadêmico, porém, para Brandão (2015, p. 3 - 4) alguns anos mais tarde à custa de luta e resistências, esta realidade já podia ser vista no campo universitário. Nos dias atuais a pesquisa participante já aparece em vários cenários Latino Americanos. Para Brandão (2015, p. 10) "um número crescente de estudos acadêmicos realizados em programas universitários de graduação e de pós-graduação, apresentam como os seus 'procedimentos metodológicos' algumas das variantes reconhecidas da pesquisa participante."

Nesse sentido, a pesquisa participante do tipo intervenção social foi escolhida para tratar da perspectiva da emancipação social. Este conceito se apresenta essencialmente em oposição à dinâmica de tutela, seja científica e/ou política. A construção do discurso, com rebatimento direto na ação coletiva, balizado pela falsa dicotomia do eu pesquisador, frente ao outro, o pesquisado; ou manifestado nas categorias de conhecimento científico frente aos saberes populares; ou ainda materializado nas placas de inauguração de aparelhos públicos em que aparecem os nomes das autoridades políticas responsáveis pela implantação daquele serviço como reforço do apagamento da memória coletiva de luta de reivindicações próprias das periferias foram alvo dessa pesquisa.

Como desenvolver tecnologias sociais que buscam a transformação local a partir da articulação dos próprios agentes locais foi a questão central da investigação, que aqui debatemos em termos metodológicos.

2 Pesquisa diagnóstica: 1º passo metodológico

A pesquisa empírica em tela teve início no ano de 2016[1] a partir da aproximação entre corpo pedagógico da escola municipal Edna de Mattos Siqueira Gaudio e pesquisadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES. A escola está localizada no bairro Jesus de Nazareth, em uma região com alta declividade, ruas estreitas e escadarias íngremes, com índices relevantes de alcoolismo. Esses e outros indicadores apresentam a comunidade como tipicamente um bairro de periferia urbana, onde o tráfico de drogas é uma atividade constante.

O corpo pedagógico escolar, buscando alterar a realidade concreta dos alunos e da comunidade em geral, havia traçado um projeto de acabar com a seriação escolar e adotar os ciclos de aprendizado no ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos seriam agrupados no 1º ciclo; 4º e 5º ano seriam agrupados no 2º ciclo; 6º e 7º no 3º ciclo; e 8º e 9º ano agrupados no 4º ciclo); e adotar um regime disciplinar misto, envolvendo as disciplinas tradicionais (português, matemática, ciências, artes, história e geografia – para os anos a partir do 5º) e roteiros de aprendizagem baseados em temas (energia, história e geografia do bairro, sustentabilidade, resíduos, relações étnico-raciais, etc.). Os roteiros seriam trabalhados numa perspectiva interdisciplinar, por profissionais da educação de várias áreas do conhecimento. Relevante ressaltar que os conteúdos dos roteiros foram definidos a partir do interesse dos próprios alunos, obedecendo a premissa de construir conjuntamente os conhecimentos e buscar potencializar o interesse nas atividades.

Nesse contexto geral, ao firmarmos parceria entre IFES e escola municipal, tínhamos no horizonte de ação a necessidade de envolver a comunidade em busca de uma transformação contextual – e não somente intramuros escolares. Foi nesse momento da investigação que nos voltamos para as relações e dinâmica comunitárias locais a fim de perceber as demandas sociais a partir dos próprios demandantes no ano de 2017.

Iniciamos a partir de reuniões de pais de alunos e representantes da associação de moradores, convidados pela direção da escola. Os primeiros meses de contato não nos permitiram o aprofundamento necessário. Passamos então a visitar o bairro acompanhados de moradores locais, sempre buscando absorver as necessidades a partir do olhar atento da realidade local. Ao final de cada reunião era disponibilizada uma ata digital em um grupo de whatsapp criado por moradores e direção escolar. Ao longo das visitas ao bairro os pesquisadores registravam com fotos e anotações em cadernos de campo as experiências e os resultados das longas conversas com as pessoas encontradas por onde passávamos.

Ao final de 6 meses de trabalho tínhamos conquistado relativo envolvimento com a comunidade – ao ponto de frequentar quase que semanalmente atividades desenvolvidas no bairro – e tínhamos um acervo de dados que nos apontavam algo inédito para uma comunidade de periferia. Os principais problemas relatados nas reuniões e visitas de campo não estavam relacionados à baixa qualidade de serviços tradicionalmente apontados como principais vilões das periferias, como deficiência nos aparelhos públicos de saúde, educação ou segurança[2].

A partir desse diagnóstico, amparado pelas demandas apresentadas nas reuniões na escola, iniciamos uma agenda de trabalho vinculando conhecimentos acadêmicos produzidos no IFES, a partir dos cursos de engenharia ambiental, elétrica e mecânica, bem como a partir do mestrado em ensino de humanidades.

1 Pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa sob o número de referência CAAE 62108016.0.0000.5072, Parecer 1.913.976, de 09 de fevereiro de 2017.

2 Acerca do papel do Estado e o reforço negativo em relação à representação social das periferias brasileiras, e em especial ao caso estudado na comunidade de Jesus de Nazareth, sugerimos a leitura do artigo publicado por Santos e Sgarbi (2018), Escola e comunidade: pesquisa e extensão em busca da cidadania emancipatória, mais precisamente na página 141. (Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/8544).

Como forma de sensibilização comunitária e ativação e/ou reforço do sentimento de pertencimento utilizamos dados quantitativos, disponibilizados gentilmente pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE[3].



Fig. 1. *Resultado de pesquisa quantitativa sobre problemas do bairro Jesus de Nazareth, Vitória-ES, Brasil*

Se tomarmos a soma entre limpeza pública e falta de coleta de lixo – que em várias situações representam exatamente a mesma resposta –, temos que 38% dos moradores indicam a destinação inadequada dos resíduos como principal problema do bairro.
Esse resultado corroborou os dados qualitativos que a equipe de pesquisa já havia alcançado, inclusive com um detalhamento que escapou ao questionário aplicado.

3 Pesquisa qualitativa do tipo participante

Os dados quantitativos alcançados na pesquisa encomendada pelo SEBRAE/ES nos apresentavam um cenário que serviu muito mais para alimentar as discussões do que para amparar ações de intervenção. Citar genericamente limpeza pública ou mesmo falta de coleta de lixo naquele momento da pesquisa já representava muito pouco diante das observações participantes empreendidas. A limpeza pública do bairro, por exemplo, é efetuada diariamente de segunda a sábado – domingo é o único dia da semana que não há recolhimento de resíduos. Os dados

[3] Pesquisa realizada entre os dias 10 e 20 de maio de 2017, com intervalo de confiança de 95% e erro amostral de 3,66 pp. As abordagens foram realizadas nas residências e o respondente era o chefe da família ou morador do domicílio com idade acima de 18 anos. A empresa de pesquisa contratada pelo SEBRAE/ES para aplicar, tabular e organizar os dados foi a Futura Inteligência (https://futurainteligencia.com.br/a-futura/).

alcançados até então já nos permitiam classificar o lixo doméstico (resíduos orgânicos, recicláveis e não recicláveis), o micro lixo (papéis de doces, restos de cigarro e pequenos plásticos), móveis e eletrodomésticos inutilizados e restos de materiais utilizados na construção civil (resíduos de grandes proporções e pesados). Cada um desses grupos com uma especificidade diferente no seu recolhimento e acondicionamento. A essa altura já trabalhávamos na articulação comunitária como forma de auto-organização a partir do ponto de vista do morador, tendo em vista a emancipação social.

Nas primeiras visitas, apesar da enorme hospitalidade apresentada pelos moradores, ainda pairava a barreira do estranhamento. À medida que as observações participantes foram se intensificando e que os pesquisadores foram se envolvendo com a execução dos planos traçados conjuntamente, a ideia da investigação que só recolhe dados foi substituída pela cooperação entre as partes – pesquisa do tipo intervenção. A aproximação entre pesquisadores, moradores e corpo pedagógico da escola já apresentava resultados.

Do ponto de vista teórico, quando relacionamos o objeto do saber ao mundo concreto, as situações reais, ao saber socialmente construído estamos trabalhando com as práticas sociais que acontecem entre os seres humanos e desses com o ambiente natural. Foi essa perspectiva que buscamos nas reuniões na escola e no centro comunitário, onde as demandas do bairro eram apresentadas pelos presentes e os pesquisadores vinculados ao IFES, num processo dialógico. Nesse sentido, segundo Cruz, Bigliardi e Minasi temos que:

> A pesquisa, vista por um olhar freriano, é uma forma de diálogo, é o diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, diálogo com intencionalidades políticas, mediatizado pelo mundo e motivado pelo fenômeno de pesquisa, e a práxis – a prática social, a materialidade do mundo e a objetividade da vida – é o critério de verdade de toda a pesquisa. A práxis dos sujeitos é o critério de verdade do seu agir, porque não é no discurso que se infere o agir do sujeito, não é no discurso que ele se constitui, não está no discurso a chave de sua ontologia, mas sim no fazer humano, na práxis social, no trabalho, nas mediações com os outros homens e com a natureza (Cruz; Bigliardi; Minasi, 2014, p. 48).

Assim, a pesquisa teve que dialogar com a realidade objetiva, com o real e não com o que aparentava (segurança pública como maior problema). Partindo do desejo dos moradores de apresentar seu potencial positivo, mas sem negar os problemas sociais cotidianamente presentes na comunidade, adotamos outros caminhos de prática social.

Desse modo, esses pressupostos teóricos nos ampararam para a realização das observações participantes – fase diagnóstica – e da pesquisa intervenção – fase da pesquisa aplicada para desenvolvimento de tecnologias sociais. A metodologia da pesquisa de intervenção, buscou o diálogo entre os atores da pesquisa – estudantes, pedagoga, professoras e moradores do bairro – para construção de estratégias de ação. Ressaltamos que essa construção conjunta tem sido determinante para a superação do discurso de tutela política e científica tradicional. Sua importância tem se manifestado, uma vez que busca produzir conhecimento e participação e, em sua finalidade primeira, está o envolvimento de todos no processo de pesquisa – alunos, moradores e pesquisadores.

> Conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a *sua* história de classe. Aprender a reescrever a História através da sua história. Ter no *agente* que pesquisa uma espécie de *gente* que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a *pesquisa participante* – onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho em comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais na conquista popular (Brandão, 2006, p. 11).

A pesquisa intervenção visa, assim, a produção coletiva de conhecimento por acreditar que o sujeito ao conhecer sua própria realidade, participa da produção de novos conhecimentos. Sendo condutor desse processo. Os agentes de comunidades de periferia ganham novos elementos para serem sujeitos de sua própria história e reconhecerem seu papel na configuração do espaço e da sociedade. A emancipação social como um processo é prevista, entre outros, como a capacidade requerida para transposição das dicotomias presentes nos discursos e práticas hegemônicas.

Diferentes experiências de pesquisa intervenção se originam dentro de diversas unidades de ação social que atuam preferencialmente junto a grupos ou comunidades populares. O ponto de origem deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica – esse talvez seja um dos elementos mais complexos de serem apresentados e absorvidos pelos sujeitos da pesquisa. Ela deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária. O compromisso social, político e ideológico do(a) pesquisador(a) é com a comunidade e com as suas causas sociais. Na maior parte dos casos, a pesquisa intervenção é um momento de trabalho de educação popular realizados junto com e a serviço das comunidades, dos grupos e dos movimentos sociais, em geral, populares. Na pesquisa intervenção, sempre importa conhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos.

4 Resultados da pesquisa: Escola e comunidade em busca da emancipação social

A inserção do pesquisador, ao aproximar-se das pessoas e do vivido na comunidade é o ponto inicial de uma pesquisa intervenção. O local da pesquisa foi escolhido porque houve uma demanda da própria comunidade escolar da escola municipal Edna de Mattos Siqueira Gáudio. As relações entre pesquisadores e moradores do bairro Jesus de Nazareth foi viabilizada a partir da escola, indicando um traço marcante da abordagem adotada[4]. Essa aproximação é elemento fundamental no processo de investigação qualitativa, e se torna essencial em uma pesquisa intervenção. A responsabilidade do pesquisador, ao propor ações concretas de alteração da realidade social, deve ser equilibrada com a possibilidades reais de realização dessas mesmas ações. Amadurecer as experiências em lidar com as expectativas dos moradores locais talvez seja um dos principais resultados intangíveis dessa metodologia.

Da mesma forma, os moradores das periferias ou mesmo populações tradicionais têm a possibilidade de construir novas relações a partir do conhecimento. Não é raro o discurso resignado dessas populações relatando experiências em que pesquisadores – em busca de dados – e lideranças políticas – em busca de capital social (no sentido bourdieusiano do termo[5]) – fazem suas coletas (de informações ou de apoios) e nunca mais voltam ao local.

A pesquisa intervenção promove a devolutiva dos dados de forma contínua. Esse aspecto é relevante no processo de promoção do amadurecimento das partes em termos de organização social. É elemento que não pode ser desconsiderado em termos de resultados da metodologia, considerado o desenvolvimento de tecnologias sociais.

Propomos mensurar esse resultado a partir de duas dimensões distintas, mas inter-relacionadas: a) participação dos moradores (a maioria pais, mães e responsáveis de alunos e alunas) na dinâmica

4 Atualmente outras duas pesquisas buscando replicar a metodologia da pesquisa intervenção, partindo da relação entre escola e comunidade, estão em curso liderada pelos pesquisadores autores deste trabalho. A ideia é desenvolver tecnologias sociais que possam ser replicadas em vários contextos.

5 Ver: Bourdieu, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

educacional da EMEF Edna de Mattos Siqueira Gaudio; b) participação social da comunidade nas ações executadas no bairro.

Este encontro, entre as duas dimensões acima citadas, escola - comunidade, acontece no momento que EMEF Edna de Mattos inicia sua nova organização em ciclos de aprendizagens e um grupo de moradores da comunidade procuram a escola para pensar ações que levem os estudantes a valorizar suas histórias, sua cultura e a potencialidade turística do bairro. Com isso levar a uma reflexão aprofundada acerca de sua condição enquanto indivíduo contextualizado no mundo.

> Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (Freire, 1991, p. 16).

A evolução na participação de pais e responsáveis pelos alunos matriculados na escola e, principalmente, a diminuição das resistências frente aos processos inovadores de ensino-aprendizagem a partir dos ciclos e roteiros de aprendizagem tem sido indicadores do projeto. Se antes a participação dos adultos nas reuniões era pequena, ao longo de 2018 o registro de presenças atingiu média de 80%, segundo relatos da direção escolar. Atribuímos essa participação ao estreitamento de temas e debates envolvendo a dinâmica das disciplinas e a organização didática implementada na escola desde 2016.

A direção escolar tem buscado convidar pais e responsáveis para discutir questões pedagógicas e, também, tem promovido reuniões para discutir os problemas do bairro. Desde o final de 2017 tem se buscado manter reuniões bimestrais, com o apoio do IFES, na escola para debater os problemas e estabelecer uma agenda propositiva de ações no bairro. Com isso busca-se demonstrar, a partir da mobilização dos moradores, seu potencial de ação emancipadora – ausente de discursos tutelados. Lembrando sempre que temos o conceito de emancipação social como norte: aquele capaz de demonstrar os potenciais e a realização de ações coletivas que coloquem a comunidade em evidência positiva, a partir dos próprios esforços comunitários, colocando como protagonistas os moradores locais.

Por último, o reforço do protagonismo comunitário tem sido um dos objetivos centrais perseguidos pelos pesquisadores do IFES, com a aproximação dos moradores frente à Instituição de Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como de outros parceiros. Desse modo, alunos participantes das ações e moradores locais são alçados à condição de falantes, expoentes de suas histórias de luta e resistência.



Fig. 1. *Morador do bairro Jesus de Nazareth apresentando resultados de suas ações junto a alunos da EMEF Edna de Mattos em evento de turismo no teatro do Ifes, em 2018.*



Fig. 1. *Diretora e coordenadora pedagógica da EMEF Edna de Mattos apresentando suas ações para o Fórum de Movimentos Populares nas dependências do Ifes, em 2018.*



Fig. 1. *Ação de limpeza e pintura de escadarias no bairro Jesus de Nazareth, em 2018.*



Fig. 1. *Ação de limpeza e sensibilização ambiental na praia da Castanheira, no bairro Jesus de Nazareth. Na ocasião foram retiradas 4 toneladas de resíduos, em um movimento coletivo promovido por moradores e apoiadores do bairro, em 2019. Para maiores informações ver: https://bit.ly/2C5LyjM*

Vale ressaltar mais uma vez, que a mesma dinâmica é utilizada pelos estudantes no cotidiano escolar a partir dos "roteiros de aprendizagem". Os estudantes divididos em grupos propõem "eixos temáticos de estudo" que são decididos, planejados e executados conjuntamente. Em 2019 estão sendo acompanhadas, por pesquisadores do Ifes, duas ações das que são desenvovidas por professores e estudantes: uma na área das ciências naturais - o "clube de ciências" – nomeado pelos estudantes de NAZA (Clube de Ciências de Jesus de Nazareth) e que escolheram como temas de estudo: vulcões, foguetes, aviões, maquete do bairro e visita ao planetário da cidade de Vitória/ES. A outra ação é da área da história, no momento ainda estão acontecendo os preparativos para decidirem qual será e como será desenvolvido o roteiro de aprendizagem.

4.1 Discussão dos resultados: considerações metodológicas

A análise dos resultados proposta nessa pesquisa, tendo por objetivo o desenvolvimento de tecnologias sociais de emancipação social, levou em consideração a mensuração a partir da participação da comunidade na construção e execução das ações coletivas. Entendemos que a participação é um indicador relevante na construção de métricas qualitativas tomando o objetivo a ser considerado. Destacamos duas dimensões principais dessa participação para nossas reflexões metodológicas: de pais e responsáveis nas ações da escola; de moradores do bairro em relação às ações planejadas e desenvolvidas na comunidade; e de professores e estudantes que planejam e desenvolvem ações na escola e no bairro

Em relação à participação nas ações da escola há de se considerar que alguns pais e responsáveis podem se sentir, de maneira direta ou indireta, pressionados a partir de argumentos legais. O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) do Brasil – Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 – possui dispositivos que podem ser utilizados como forma de assediar a participação. Não temos conhecimento do uso de argumentos dessa natureza no processo de convite de pais e responsáveis, contudo não podemos desprezar a possibilidade de utilização de algum membro do corpo pedagógico e administrativo da escola. Essa consideração metodológica se faz necessária em casos de replicação do método de mensuração de resultados.

A participação nas ações planejadas e desenvolvidas pela e na comunidade também carecem de interpretações adicionais. A motivação para participação ainda é um ponto a ser investigado nas próximas fases da pesquisa. Por que alguns moradores agem em prol da comunidade? Será possível

diagnosticar esse elemento para replicá-lo em outras situações? Será que conseguimos reproduzí-lo na própria comunidade entre aqueles que não participam das ações coletivas? Essas perguntas tem sido perseguidas no processo em curso da pesquisa. Contudo, uma questão é pacífica em relação ao que não é: analogamente ao possível *input* legal para a participação das ações na escola por parte de pais e responsáveis de alunos, no caso das estratégias traçadas na comunidade não há qualquer vinculação de interpretação para essa vertente. São outros os argumentos, que sejam de ordem moral, ética e/ou político-pragmática, que podem ser invocados nas definições, mas não a dimensão legal como principal motivação.

A apreensão dos resultados para sua interpretação, assim, obedeceu um quadro em que foram consideradas a quantidade de ações propostas, a quantidade de participantes locais e a quantidade de parceiros externos do bairro que participaram. Foram associadas a esses dados, banco de imagens para uma breve interpretação comportamental, sempre tendo em perspectiva o objetivo do projeto.

Em termos teóricos, a interpretação dos resultados está assentada em princípios da dialética, levando em consideração a relação entre as dimensões materiais e simbólica – como e por que nos apropriamos simbolicamente e construímos/reconstruímos semanticamente o contexto. Começar pela consciência de que "tudo se relaciona", objeto e fenômeno condicionam-se mutuamente formando uma totalidade.

> A compreensão da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situação por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação entre as partes (Kosik, 1969, apud Gadotti, 1995, p. 25).

Buscaremos não nos afastar da consciência de que a realidade está em contínuo movimento, em constante processo, e de que este movimento se dá a partir do encontro entre contrários, entre as contradições (princípio fundamental da dialética) já que dentro de uma realidade estruturada os elementos contraditórios coexistem. É justamente deste encontro destas contradições que nasce o novo, a transformação, a mudança da quantidade à qualidade. Da sensação de impotência à capacidade de se emancipar frente aos discursos tutelares.

Desta forma fazemos a leitura do mundo a partir do povo (proletariado) já que a visão de mundo continuamente "passada" pela cultura de massa é uma leitura a partir das classes dominantes. Não a partir do discurso tutelado, mas a partir da experiência nas periferias urbanas. Os problemas e as possíveis soluções são apresentados por aqueles que vivenciam a realidade concreta.

A construção do objeto junto com os sujeitos da pesquisa parte da realidade experienciada dos mesmos: primeiro descrevemos rodas de conversa na escola e na associação de moradores. Depois fazemos visitas regulares ao bairro para visualizar, com o auxílio da teoria que nos baliza, a realidade local. Num terceiro momento, os pesquisadores apresentam dados secundários coletados para o debate com a comunidade. E a partir do quarto momento são definidas estratégias comunitárias de enfrentamento das questões e a partir daí o ciclo é retroalimentado a partir da avaliação constante e planejamento de novas ações.

Se aproximar da realidade concreta é um dos pontos defendidos por Freire para que o educando se torne sujeito do seu processo pedagógico e por conseguinte construtor de conhecimento. Em princípio, temos que, se o sujeito adquire ou tem conhecimento histórico e sociopolítico de sua condição, isso proporcionará a consciência da sua identidade social, levando-o a ação. Seria a interação entre o conhecimento e a ação – conhecimento para a ação.

5 Considerações conclusivas

A pesquisa de intervenção do tipo participante mesmo que estranha aos padrões acadêmicos tradicionais, tem sido cada vez mais utilizada, sobretudo quando se tem o horizonte da pesquisa aplicada em ciências humanas - especialmente para o objetivo em tela: desenvolvimento de tecnologias sociais para a emancipação social. Este tipo de pesquisa requer rigor investigativo, como qualquer outra metodologia. Relevante nesse sentido é buscar alternativas para mensurar resultados, lançando mão de técnicas diversas ou mesmo combinações com métodos quantitativos de mensuração. Outro entrave para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa é o tempo requerido para o entrelaçamento de expectativas, entre sujeitos – pesquisados e pesquisadores, numa combinação complexa e constante.

As ações desenvolvidas, além de alçar os moradores locais à condição de protagonistas de suas histórias, destacam questões relacionadas a cultura e a beleza cênica do bairro. Assim esses sujeitos demonstram satisfação por viver onde vivem e convidam outras pessoas do bairro, como os de fora, a conhecer melhor o lugar onde vivem. É destacada a capacidade de realização de ações coletivas – mobilização para o protagonismo local. A pesquisa de intervenção do tipo participante torna-se formativa, provoca uma educação – no sentido *lato* da palavra – problematizadora e não a bancária em todos os envolvidos. Aqui as intervenções têm uma perspectiva de educação popular, em espaços não formais no sentido de desenvolver tecnologias sociais de mobilização e realização de ações coletivas. Existem no bairro Jesus de Nazareth e na escola Edna de Mattos vivências positivas, que puderam ser apreendidas durante o processo de investigação. Algumas destas não são percebidas pelos agentes sociais locais, que embebidos da realidade na qual estão inseridos captam os elementos contextuais como sendo comum a todas as comunidades – o que não é. As vivências, assim, quando reconhecidas e incluídas nas atividades de moradores e alunos da escola, podem a médio e longo prazo contribuir para a transformação, ressignificação e apropriação da cultura local.

A pesquisa qualitativa de intervenção como uma forma de transformação da realidade e como meio de formar pesquisadores é um vetor de promoção de reflexões e educação a partir de uma forma peculiar de se fazer investigação: pesquisa emancipadora.

Referências

Bourdieu, Pierre (1994). Razões práticas: sobre a teoria da ação. 6ª ed. Papirus: Campinas, 2005.

Brandão. C. R. (2015). A pesquisa participante e a participação da pesquisa. Disponível em: http://docslide.com.br/download/link/a-pesquisa-participante-e-a-participacao-da-pesquisa Acesso em 12 fev de 2017.

Brandão, C. R. (1988). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 2006.

Cruz, R. G.; Bigliardi, R. V.; Minasi, L. F. (2004). A dialética materialista de Paulo Freire como método de pesquisa em educação. In: Conjectura, Caxias do Sul, v. 19, nº 2, p. 40-54, maio/ago. 2014. Acesso em 20 ago 2017.

Fals Borda, O. (1988). Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In Brandão, C. R. Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 2006, pp. 42-62.

Freire, P. (1988). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: Brandão, C. R. Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 2006, pp. 34-41.

Freire (1987). Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Gadotti, M. (1995). Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

Santos, Leonardo Bis dos; Sgarbi, Antonio Donizetti. Escola e comunidade: pesquisa e extensão em busca da cidadania emancipatória. In: Revista Brasileira de Extensão Universitária, vol. 9 n. 3 set./dez. 2018, p. 135-146.

Streck, D. R.; Sobottka, E.A.; Eggert, E.(Org.) (2014). Conhecer e transformar: Pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional. Curitiba: CRV, 2014.

O olhar dos profissionais da educação sobre a eficácia de uma formação continuada

Carolina Pasquini Ribeiro[1] e Orly Zucatto Mantovani de Assis[1]

[1]Laboratório de Psicologia Genética – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
carolpasquini@hotmail.com; orly.zma@gmail.com

Resumo. Este estudo exploratório de natureza qualitativa objetivou identificar quais os fatores necessários à eficácia de um curso de formação continuada na perspectiva de profissionais da educação. Diretores, coordenadores e professores da educação infantil constituiram uma turma de 23 profissionais que participaram de uma formação com 25 horas de estudo, em uma cidade brasileira. Os dados foram coletados por meio de um instrumento avaliativo ao final da formação em que se procurou saber a opinião dos participantes sobre o curso realizado. Os resultados mostraram que esses profissionais desejam aprimorar-se, por isso preocupam-se em adquirir conhecimentos que contribuam para a melhoria da sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Profissionais da Educação; Formação Continuada; Eficácia; Teoria; Prática.

The view of education professionals about continuing education

Abstract. This exploratory study of a qualitative nature objectified to identify which are the indicators of the load of a continuing education course from the perspective of education professionals. Directors, coordinators and teachers of early childhood education formed a group of 23 professionals who participated in a training with 25 hours of study in a Brazilian city. Data were collected through a final performance appraisal form. The results of his contacts were reached in a context of interest for the improvement of his pedagogical practice.

Keywords: Education Professionals; Continuing Education; Effectiveness; Theory; Practice.

1 Introdução

Em 1969, o epistemólogo suíço, importante pensador do século XX, Jean Piaget já chamava a atenção para a formação de professores, a qual, segundo ele, constitui a questão-chave para a solução de inúmeros problemas educacionais (2017). De acordo com Mendes e Baccon (2015), ser profissional de ensino, na sociedade contemporânea, não é tarefa fácil, visto que existem muitos fatores que influenciam o exercício profissional docente, desde sua formação até especificidades profissionais. Ser professor se configura em compreender que tanto os alunos quanto o conhecimento transformam-se rapidamente, e para continuar respondendo adequadamente é preciso que os professores se esforcem para continuar aprendendo (Marcelo, 2009).

Nesse sentido, ressalta-se a importância da formação continuada no contexto do trabalho como um dos mecanismos indutores do desenvolvimento profissional do professorado da educação básica. Para ter sucesso neste processo é inevitável considerar as características dos professores, suas necessidades, expectativas pessoais e profissionais, os contextos em que trabalham e a cultura da instituição escolar em que atuam (Alvorada-Prada, Freitas & Freitas, 2010).

Assim, proporcionar o aprimoramento dos profissionais que já trabalham e mantê-los atualizados e qualificados é o objetivo da formação continuada. Atualmente, um conceito muito estudado dentro

da área educacional, principalmente nos cursos de Pós Graduação stricto sensu em que pesquisas relativas à educação revelam que a formação continuada é imprescindivel para o desenvolvimento do aluno e do próprio professor (Boruchovitch, Azzi, Soligo, 2017; Dolle, 2018; Mantovani de Assis, Ribeiro, 2018).

No Brasil, podemos tomar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 como marco legal na formação de docentes, ao apontar no parágrafo 1º Art. 62 à obrigatoriedade da União, do Distrito Federal e dos Municípios, promoverem a formação inicial, a continuada e a capacitação a profissionais do magistério.

Assim, junto à necessidade de desenvolver competências, atualmente, encontramos um grande número de profissionais buscando e matriculando-se em cursos de curta duração, de extensão universitária ou difusão. Mas, o que realmente leva esse profissional, em geral ao término de suas tarefas cotidianas envolver-se com o conteúdo tratado em curso? A participar de atividades propostas? Experimentar aplicar o conteúdo estudado ao seu trabalho pedagógico diário? A considerar favorável e significativa a metodologia de trabalho utilizada pelo professor formador?

Considerando os aspectos citados, o que leva um curso de formação continuada ser avaliado de maneira satisfatória por aqueles que tendo por base uma formação inicial enfrentam diariamente inúmeras situações adversas em sala de aula ou no âmbito escolar?

Buscaremos tais respostas junto a uma turma de formação continuada do curso de formação de professores do PROEPRE- Programa de Educação Infantil e Fundamental- o qual há mais de 40 anos contribui para a formação de professores e profissionais da educação no Brasil.

O PROEPRE, fundamentado cientificamente na epistemologia e psicologia genéticas de Jean Piaget, foi criado por Mantovani de Assis[1], a partir de sua tese de doutoramento (1976) intitulada "A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança", cujo objetivo foi investigar os efeitos do processo de solicitação do meio na construção das estruturas do pensamento lógico em crianças de cinco a seis anos, pertencentes a escolas públicas e particulares do município de Campinas- SP. Os resultados da pesquisa, apontaram para a eficácia do referido processo que deu origem ao PROEPRE programa educacional destinado a favorecer o desenvolvimento global das crianças em idade pré- escolar, em seus aspectos afetivo, cognitivo, social e físico. Nas décadas de 1970 e 1980, para que o programa pudesse ser difundido foi necessário organizar um curso de aperfeiçoamento destinado aos professores que desejassem utilizá-lo em seu trabalho. A ideia foi prepará-los para desenvolver uma prática pedagógica baseada em princípios da educação construtivista piagetiana. Já na década de 1990, este programa passou a abranger a formação de professores que atuam em creches e com a faixa etária de sete a dez anos. O PROEPRE difundiu-se em 21 estados brasileiros, tornando-se reconhecido e respeitado pelos resultados concretos na área educacional. Atualmente essa formação é oferecida pela EXTECAMP - Escola de Extensão da Universidade Estadual de Campinas e pelo CAE – Centro de Aperfeiçoamento em Educação. Vale ressaltar que tal programa tornou-se fonte para inúmeras pesquisas desenvolvidas pelo LPG - Laboratório de Psicologia Genética da Universidade Estadual de Campinas (Borges, 2008; Camargo de Assis, 2007).

Por fim, considerando a relevância do tema, esta investigação qualitativa - por proporcionar, segundo Güither (2006) a condição de análise necessária para a compreensão do fenômeno estudado -, em educação com ênfase na formação continuada, tem como objetivo geral identificar quais os fatores necessários à eficácia de um curso de formação continuada de acordo com a opinião daqueles que dele participam.

[1] Orly Zucatto Mantovani de Assis é doutora em educação e professora colaborada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Segundo publicação da revista Schème (Vol 5, 2012), é considerada maior expoente piagetiana que conseguiu concretizar, na prática, os ideários e o pensamento de Jean Piaget.

2 Metodologia

2.1 Natureza do estudo

A presente pesquisa caracterizou-se como uma investigação exploratória de caráter qualitativo, modalidade investigativa que como apontam Denzin e Lincoln (2000) possibilita maior flexibilidade e reflexibilidade para o pesquisador ao longo do estudo, oportunizando práticas interpretativas com vistas a melhor compreensão do tema em estudo. Como indicam Sampieri, Collado e Lucio (2013), o enfoque qualitativo selecionado busca compreender a perspectiva dos participantes sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundando suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, ou seja, a maneira como os participantes percebem subjetivamente sua realidade. Segundo Baptista e Campos (2015), a análise qualitativa se apresenta como uma ferramenta para possibilitar aos pesquisadores que aprendamos a ouvir de fato as agruras da contemporaneidade para propormos soluções condizentes com a demanda social.

2.2 Participantes

A amostra foi selecionada por conveniência contando com profissionais de educação participantes do curso de formação continuada para professores do PROEPRE que trabalham com crianças de 0 a 3 anos, em uma cidade do estado de São Paulo – Brasil.
Composta por 23 avaliações do curso, sendo 01 respondida pelo sexo masculino (4,35%) e 22 pelo feminino (95,65%). Do total, 03 diretores (13,04%), 03 orientadores (13,04%) e 17 professores de educação infantil (73,92%), com idade entre 20 e 65 anos, média etária de 42,5 anos. Quanto ao nível de escolaridade 23 (100%) possuiam formação inicial na área de educação.

2.3 Instrumentos

Foi utilizado neste trabalho um instrumento de natureza qualitativa que pudesse apresentar aspectos particulares referente à formação continuada, a avaliação de opinião individual estruturada, compreendendo elementos subjetivos relacionados ao fenômeno estudado.
A avaliação é composta por quatro itens fechados, a saber: 1-Envolvimento com o conteúdo. Justifique. 2 - Participação na realização das atividades propostas em sala. Justifique. 3 - Aplicabilidade do curso ao trabalho pedagógico. Justifique. 4 – Metodologia de trabalho do professor. Justifique, e campo para comentários considerados pertinentes pelos participantes da formação continuada.

2.4 Procedimento

Inicialmente optamos por realizar esse procedimento em um curso com mais de 40 anos de tradição, destinado a formação de professores do PROEPRE. O instrumento é utilizado como avaliação final dos referidos cursos e em determinados eventos organizados pelo Laboratório de Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas- LPG/FE/UNICAMP, o que valida verificar a estrutura e clareza de sua utilização como instrumento para esse levantamento.
O instrumento foi aplicado coletivamente pela professora formadora, na sala de aula, no último dia de um curso de 25 horas, não comprometendo o conteúdo programático planejado. O instrumento não possui campo para identificação do participante, o que assegurou sua identidade em sigilo, os

mesmos tiveram livre escolha para responder totalmente ou parcialmente as questões formuladas, não acarretando benefícios ou prejuízos particulares ou coletivos. O tempo gasto para o preenchimento do instrumento foi, em média, de 30 minutos.

2.5 Análise dos dados

As opiniões dos participantes foram agrupadas de acordo com seu conteúdo, mediante a categorização de respostas, por tratar-se de uma estratégia segundo Bardin (2009), Bauer (2002) e Franco (2008), que consideram o conteúdo das informações por meio da produção de inferências, buscando compreender e descrever o conteúdo das mensagens analisadas qualitativamente.
Inicialmente, realizou-se uma exploração sistemática a partir das respostas do instrumento empregado, considerando a utilização do mesmo em cursos e eventos anteriores organizados pelo LPG/FE/UNICAMP. Então com base na frequência de menções explícitas de diferentes temas elaboraram-se os indicadores que possibilitaram a construção de categorias. Posteriormente sucedeu a organização de tabelas a partir da frequência presente nas avaliações com a utilização da codificação, enumeração e categorização. Após esse processo compreendeu-se o tratamento das informações e a interpretação das respostas aos itens investigados.

3 Resultados e Discussão

Identificar os fatores necessários à eficácia de um curso de formação continuada tendo em vista a opinião dos participantes por meio de um instrumento final de avaliação de um curso conceituado e tradicional no Brasil constituiu-se o objetivo deste estudo, visto que se pôde notar, por meio da literatura, a relevância temática quanto à importância da formação para a atuação pedagógica.
Para alcançar esse objetivo, optou-se por utilizar a investigação qualitativa, assim, utilizando o documento avaliativo de opinião aplicado no último dia do curso de formação de professores do PROEPRE, formado por quatro itens fechados e campo aberto para comentários pertinentes do professor em formação continuada.
Cabe ressaltar, que a noção de formação docente encontra-se intimamente ligada ao conceito de aprendizagem permanente, considerando os saberes docentes como resultado de uma formação dentro e fora da escola, assim, profissional e pessoal (Imbernón, 2011; Nóvoa, 1995), o que qualifica os aspectos investigativos apresentados no instrumento utilizado.
Nas respostas encontramos, explicitamente ou implicitamente, ideias que vão ao encontro dos elementos já mencionados anteriormente em nosso estudo, assim, como recomenda Bardin (2018), as respostas foram agrupadas de acordo com seu foco e apresentada em cinco tabelas de acordo com o item investigado. A porcentagem apresentada nas tabelas a seguir foram calculadas com base na frequência das ideias utilizadas pelos participantes da formação e não a partir do número de instrumentos analisados.
O primeiro item abordava o envolvimento pessoal com o conteúdo programático desenvolvido no curso. Acredita-se que o desenvolvimento da capacidade de reflexão em grupo, não somente como treinamento para atuação técnica, mas também para a formação plena (Imbernón, 2011) depende do envolvimento pessoal com aquilo que se aprende.
Nas respostas transcritas a seguir utilizamos nomes ficticios visando facilitar a compreensão das mesmas. Os dados ilustram na **Tabela 1** as cinco categorias apresentadas quanto ao motivo que propiciou o envolvimento com o conteúdo desenvolvido no curso.

"[...] houve interação da prática com a teoria." (Ana Clara).
"Confesso me surpreendeu, pois diante de tantas dificuldades que encontrei para chegar até aqui, terminei o curso com tantos esclarecimentos, foi maravilhoso." (Yasmim).
"Descobri inúmeras coisas que passaram a facilitar minha prática." (Laysa).
"Muitas coisas foram esclarecidas, a troca de experiências foi muito importante para o trabalho, em trazer a realidade para a teoria." (Kathelyn).
"Vejo que sabia um pouco de cada conteúdo trabalhado, porém aprimorei o que já sabia, e hoje sinto-me mais segura em minhas atividades." (Isabelly).

Tabela 1. Envolvimento pessoal com o conteúdo desenvolvido no curso.

Propiciou envolvimento graças:	f	%
Relação teoria e prática	8	25,80
Esclarecimentos	7	22,58
Novidades	7	22,58
Troca de experiências	6	19,35
Aprimoramento	3	9,67
Total	31	100

Fonte: *Dados da Pesquisa*

Pode ser observado que 25,80% dos profissionais relacionam seu envolvimento com o conteúdo desenvolvido no curso em visto da relação estabelecida entre teoria e prática, acompanhadas de 22,58% de esclarecimentos encontrados e 22,58% de novidades, ressaltando o que se sabe e o se aprende.

O segundo aspecto avaliado examinava a participação na realização das atividades propostas em curso, por considerar como traz Imbernón (2011) que o conhecimento profissional se consolida no decorrer da prática que se apoia na análise, na reflexão e na intervenção em situações concretas.

As respostas registradas a seguir caracterizam-se em cinco categorias, apresentadas em frequência e porcentagem na **Tabela 2**.

"Aprendemos a relacionar o teórico ao prático." (Ana Clara).
"Gostei muito, principalmente das atividades práticas realizadas." (Jaquicélly).
"Acredito que consegui superar minha insegurança, realizei aquilo que parecia estar distante da minha realidade." (Beatriz).
"Foi importante para minha reflexão e ação pedagógica, principalmente em momentos de planejamento." (Eloah).
"Me orientou muito. Aprendi outras formas de trabalhar em sala de aula, acrescentando ao que já conhecia". (Ana Lívia).

Tabela 2. Envolvimento pessoal na realização das atividades propostas em sala (curso).

Propiciou envolvimento graças:	f	%
Relação teoria e prática	12	42,85
Prática	8	28,57
Superação pessoal	6	21,42
Planejamento	1	3,58
Orientação	1	3,58
Total	28	100

Fonte: *Dados da Pesquisa*

É interessante notar o destaque da categoria relação teoria e prática, 42,85%, seguida pela prática (28,57%) e a superação pessoal (21,24%). Dados que nos levam a questionar, estará a compreensão sobre a teoria possibilitando a superação pessoal a partir de uma prática consciente?

Em seguida, o terceiro aspecto abordava a aplicabilidade do curso ao trabalho pedagógico. Como aponta Piaget (2017), pode-se multiplicar os dados de fatos e nossos conhecimentos, porém esses fatos ou essas ideias não atingirão jamais a escola se os professores não os incorporarem e até traduzirem em realizações originais.

Com base nos dizeres a seguir, cinco categorias foram estabelecidas e apresentadas na **Tabela 3** de acordo com a frequência dos termos utilzados.

"Contribuiu para um novo olhar, pensando em maneiras diferentes de aplicar a atividade." (Ana Lívia).

"Muito importante para entender o "por que" dos conteúdos." (Nathália).

"Ajudou a esclarecer as dúvidas que tinhamos para aplicar certas atividades, ou em diferenciar os tipos de atividades (objetivos)." (Bruna).

"Percebi onde estou errando e vou evoluindo e superando os anceios que temos para que vejamos o resultado rápido." (Marta).

Tabela 3. Aplicabilidade do curso ao trabalho pedagógico

Propiciou a aplicabilidade através do(a):	f	%
Relação teoria e prática	13	36,12
Prática	12	33,33
Estudo ao planejar	8	22,22
Percepção quanto a "equivocos"	2	5.56
Reflexão quanto a aplicação	2	5,56
Total	37	100

Fonte: *Dados da Pesquisa*

Encontrou-se mais uma vez a relação teoria e prática como fator pertinente (36,12%) na avaliação do professor em formação continuada. É importante notar que mesmo de maneira sucinta o professsor passa a perceber alguns equivocos (5,56%) o que entre linhas significa a reflexão sobre o apresentado.

O quarto item configurava a metodologia de trabalho do professor formador. De acordo com Marcelo (2009) o trabalho docente é baseado no "compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos".

As respostas transcritas a seguir relaciona-se a cinco categorias, conforme apresentado na **Tabela 4**, de acordo com a frequência de termos utlizados.

"Relacionou a teoria à prática de maneira clara e simples." (Elza).

"Esclareceu todas as dúvidas que surgiu durante o curso, sempre exemplificando com práticas." (Tereza).

"Ótimo [...] além de dominar a teoria ela vivência tudo na prática e entende nossas aflições." (Deyse).

"A professora trouxe vivências da sala de aula." (Yasmim).

"[...] soube abordar o assunto de maneira clara e objetiva." (Verônica).

"[...] estamos juntos aprimorando e esclarecendo as dúvidas, ou seja, desenvolvendo juntas!" (Marta).

Tabela 4. Metodologia de trabalho do professor formador.

Apresentou:	F	%
Relação teoria e prática	17	47,22
Experiência	8	22,22
Esclarecimentos	*5*	13,89
Discurso	*4*	11,11
Respeito as vivências pessoais	*2*	5,56
Total	36	100

Fonte: *Dados da Pesquisa*

Vale ressaltar neste âmbito, mais uma vez, em destaque, a relação teoria e prática (47,22%), porém ressaltamos as categorias Discurso (11,11%) e Respeito as vivências pessoais (5,56%).
Considerando a importância de verificar a opinião global do profissional em formação, um item isento de intencionalidade pré estabelecida, permitiu a expressão relevante do participante. Entre esses comentários destacam-se, como indica a tabela quatro categorias, os quais três reforçam aspectos anteriormente já citadas, como pode ser visto nas trancrições a seguir e formuladas na **Tabela 5**.

> *"Continuidade do curso, sempre trazer mais vivências, pois contesta a teoria e prova seu desenvolvimento."* (Ana Lívia).
> *"Continuidade do curso, pois considero essa uma importante formação."* (Eliana).
> *"A professora contribuiu com sua experência para novos aprendizados voltados para nossas crianças..."* (Maria).
> *"Foi muito prazeroso fazer parte desse curso, a metodologia possibilitou reflexão."* (Eloah).

Tabela 5. Comentários pertinentes

Comentários pertinentes:	f	%
Relação teoria e prática	12	41,38
Continuidade da formação	9	31,04
Professora	4	13,79
Metodologia	4	13,79
Total	29	100

Fonte: *Dados da Pesquisa*

Como podemos notar, nas cinco tabelas, encontramos em destaque a categoria "Relação teoria e prática", dado que possibita afirmar que, o fator essencial para o desenvolvimento de uma eficaz formação continuada, assim bem avaliada pelos profissionais de educação, está na relação científica com a ação, ou seja, na relação direta entre teoria e prática.
Segundo Nóvoa (1995), a formação se constrói por meio de uma reflexibilidade crítica sobre as práticas. Nessa perspectiva, julgamos que toda prática necessita de um "alicerce", ou seja, para que aconteça uma construção sólida é fundamental sustentá-la tendo por base o conhecimento científico.

Fator que justifica a procura pelo curso de formação de professores do PROEPRE, como apresentado em nota, criado pela considerada maior expoente brasileira piagetiana que conseguiu concretizar, na prática, os ideários e o pensamento de Jean Piaget (Montoya & Ferreira, 2012).
Cabe ressaltar que entre os dados coletados percebemos de maneira explicita a valorização quanto à experiência do professor formador com relação à teoria apresentada. Compartilhando a ideia de que a teoria foi colocada à prova, ou seja, que a relação existente entre ambas é mútua. Deixando claro que os profissionais buscam uma metodologia de equilibrio entre conteúdo e ação.

4 Considerações Finais

Entre inúmeros benefícios, a formação continuada de profissionais da educação constitui um processo fundamental para a melhoria do ensino. Para tanto, é necessário responder a expectativas individuais e coletivas do profissional cursista, é preciso pensar não apenas no conteúdo programático a oferecer, mas no envolvimento do participante com este conteúdo, na participação em atividades propostas, na aplicabilidade do curso ao trabalho diário e por fim, na metodologia de trabalho do professsor formador. Nesse sentido, pode-se dizer que o presente estudo oportunizou vislumbrar, através da análise de dados, alguns aspectos considerados essenciais para a eficácia deste processo.
Sabe-se que a busca por uma formação continuada pode partir de várias vertentes, o desejo de assegurar um ensino de qualidade, de responder a inquietações pessoais, qualificar-se ampliando benefícios empregatícios, entre outras. Porém, os resultados dessa pesquisa indicaram que, os profissionais de educação realmente envolvem-se com conteúdo, participam na realização das atividades propostas, aplicam o conteúdo do curso à sua prática pedagógica, e valorizam a metodologia de trabalho do formador responsável quando concluem a relação entre teoria e prática, destacando assim que há necessidade do professor refletir sobre suas experiências, considerando que apenas informações não garantem experiências (Bondia, 2001; Nóvoa, 1995; Perrenoud, 2002).
Nesse ponto cabe ressaltar que os profissionais da educação não buscam modelos, mas compreender a relação entre o que aprendem e como ensinam. Assim podemos perceber que o professor, como assegura Ribeiro, Carvalho, Pereira e Gonçalves (2018), se encontra em processo de construção do seu próprio conhecimento, ou seja, ele também está em desenvolvimento e para que as mudanças aconteçam, o meio precisa ser solicitador – a formação continuada deve propiciar a reflexão sobre o conteúdo garantindo a visibilidade de ações concretas e significativas.
Em linhas gerais, pode-se dizer que esse estudo apresenta limitações, portanto recomenda-se novas pesquisas nesse contexto, nas quais poderiam variar o procedimento metodológico de coleta de dados, utilizando entrevista semiestruturada, de modo a obter dados mais aprofundados dos participantes. É importante ampliar a carga horária de formação – no caso para formação de professores do PROEPRE há cursos de 180 e 240 horas – e que a amostra seja maior e proveniente de várias turmas do mesmo programa. Ademais, seria interessante comparar com outros cursos de formação continuada.
Por fim, espera-se que os resultados desse estudo possam estimular os cursos de formação continuada a propiciar aos seus participantes uma relação direta entre teoria e prática, almejando o desejo dos profissionais da educação por justificar suas ações perante o desenvolvimento de suas tarefas pedagógicas, instruindo-os a agirem de maneira autônoma e crítica junto a seu contexto.

Agradecimentos: As autoras agradecem a todos que direta ou indiretamente buscam através do curso de formação de professors do PROEPRE propiciar condições fundamentais para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e físico da criança.

Referências

Alvorada- Prada, L. E., Freitas, T. C., & Freitas, C. A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, 30, 367-387.

Bandia, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad: João Wanderly Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.

Baptista, M. N. & Campos, D. C. (2015). *Metodologias de pesquisa em ciências: Análises quantitativa e qualitativa*. Rio de Janeiro: LTC.

Bardin, L. (2018). *Análise de conteúdo*. 5ªed. Portugal: Edições 70.

Bauer, M. W. (2002). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In *M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 189-217.

Borges, R. R. (2008). *Curso de extensão Universitária PROEPRE: Contribuição para a formação de professores da creche*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Boruchovitch, E., Azzi, R. G., & Soligo, A. (Orgs.)(2017). *Temas em psicologia educacional: contribuições para a formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras.

Brasil. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional.* Lei nº9493 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

Camargo de Assis, M. L. F. L. (2007). *A influência do curso de extensão PROEPRE: Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas para educação infantil na formação de professores*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). Handbook of qualitative research. London: Sage.

Dolle, J-M. (2018). Instruir uma nação é civiliza-la. Trad. José Carlos Moreira. In *Mantovani de Assis, O. Z. (Org.). A educação do século XXI à luz do construtivismo piagetiano*, 103-130, Campinas.

Franco, M. L. P. B. (2008). *Análise de conteúdo.* 3ªed. Brasília: Liber Livro.

Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? In *Psicologia: teoria e pesquisa*. Vol. 22 n.2, 201-210.

Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ªed.

São Paulo: Cortez.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Ciências da Educação*, 8, 7-22.

Mantovani de Assis, O. Z. (1976). *A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança.* Tese de doutorado, Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Mendes, T. C. & Baccon, A. L. P. (2015). Profissão docente: o que é ser professor? In *Formação de professores, complexidade e trabalho docente*: anais do XII Congresso Nacional de Educação - Educere, Paraná, 39786 -39801 Out.2015.

Montoya, A. O. D. & Ferreira, R. R. (2012).Entrevista: Orly Zucatto Mantovani de Assis. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas Schème.* Vol.5, PP. 169-189. Disponível em: http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3181. Acesso em: fevereiro, 2019.

Nóvoa, A. (1995). A formação do professor e a profissão docente. In *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 13-33.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J. (2017). *Psicologia e Pedagogia*. 10ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Original publicado em 1969).

Ribeiro, C. P., Carvalho, L. C. S., Pereira, R. R., & Gonçalves, E. C. (2018). *A concepção do professor sobre como se aprende*. In Investigação qualitativa em educação: atas do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, Fortaleza, 401-410 Jul.2018.

Ribeiro, C. P. & Mantovani de Assis, O. Z. (2018). A formação de educadores de crianças de 0 a 2 anos: em busca de uma prática consciente. In *Formação de professores*: anais do V Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas: Educação democrática e novas alternativas, UNESP, Marília, Nº 28344 Nov.2018.

Sampieri, R. H., Collado, C.F., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa.* 5ªed. Porto Alegre: Penso/Mc Graw Hill.

Vinha, T. (2012). Considerações sobre as dificuldades do professor na construção de um ambiente cooperativo na sala de aula. In: Mantovani de Assis, O. Z. & Dal Coleto, A. P. *Currículo: planejamento e organização da educação infantil*, 13-51, Campinas: Graf. FE, LPG.

A Tematização da Prática como Metodologia para o Desenvolvimento da Pedagogia de Projetos na Educação Infantil: os significados na organização do espaço escolar

Denise Alessi Delfim de Carvalho e Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos[1]

Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista, Brasil. denisealessi@outlook.com; danielle@unoeste.br

RESUMO: No artigo busca-se caracterizar a estruturação de projeto de pesquisa de mestrado que utiliza as contribuições da Tematização da Prática como técnica para o desenvolvimento metodológico aplicado à Pedagogia de Projetos na organização do espaço escolar da Educação Infantil. A tematização da prática é uma estratégia metodológica que permite suscitar nos educadores uma atitude reflexiva, de maneira a problematizar a prática no coletivo. A pesquisa busca a proposição de análise das atividades didáticas propostas pelas professoras (participantes da pesquisa), buscando confrontá-las com as teorias e perceber as intervenções necessárias ao longo do processo, analisando se confere significado às novas possibilidades de organização do espaço escolar no âmbito da Educação Infantil. Espera-se, como resultados, que as professoras consigam identificar de que maneira a pedagogia de projetos auxilia no desenvolvimento da criança e na sua própria prática.

Palavras-chave: Pedagogia de Projetos; Tematização da Prática; Educação Infantil; Organização do Espaço Escolar.

The Thematization of Practice as a Methodology for the Development of Pedagogy of Projects in Early Childhood Education: the meanings in the school space organization

ABSTRACT: This article aims to characterize the structuring of a master's degree research project that uses the contributions of the Thematization of Practice as a technique for the methodological development applied to the Pedagogy of projects in the school space organization of Early Childhood Education. The Thematization of Practice is a methodological strategy that allows to raise in the educators a reflexive attitude, in order to problematize the practice in the collective. The research seeks to propose the analysis of the didactic activities proposed by the teachers (participants of the research), seeking to confront them with the theories and to perceive the necessary interventions throughout the process, analyzing if it confers meaning to the new possibilities of the school space organization within the scope of Early Childhood Education. As results, it is expected that the teachers will be able to identify how the pedagogy of projects assists in the child development and in its own practice.

Keywords: Pedagogy of Projects; Thematization of Practice; Child Education; School Space Organization.

Introdução

O enfoque principal deste artigo é a pesquisa de mestrado intitulada “Pedagogia de Projetos na Educação Infantil: Os significados na organização do espaço escolar, realizada no contexto do Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), São Paulo, Brasil, vinculado à Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade. Os projetos de trabalho ou a Pedagogia de Projetos aplicada à educação infantil, permite compreender o estudante, ainda criança, como ser dotado de cognição, ser pensante, curioso e questionador, levando-se em conta seus prévios conhecimentos. Durante a pesquisa, busca-se instigar os docentes a utilizar a reflexão sobre suas práticas proporcionando às crianças sob seus cuidados, conhecimentos interdisciplinares e, também adequando as mesmas a um mundo globalizado, permitindo-lhes perceber também, o mundo contemporâneo. As crianças como coautoras de seu próprio conhecimento, utilizam diversos meios para a socialização, desenvolvendo ações coletivas,

resolvendo conflitos, criando e argumentando hipóteses, e questionando sobre as soluções para entender as questões sociais, tecnológicas e científicas.

A metodologia do trabalho com projetos, tem como fundamento a construção na educação infantil de um currículo que seja dinâmico, rico e flexível além de aceitar novas ações educativas voltadas para as reais necessidades dos alunos.

No íntimo de um contexto social, cultural e histórico, a metodologia por projetos é uma proposta que direciona para uma formulação de conceitos, bem como, procurando descobrir o novo, e interpretar as diversas nuances do mundo no qual, os educandos se encontram inseridos, além de criar um ambiente cooperativo, estimulando o companheirismo e o respeito mútuo.

Trabalhar com projetos deve ter início a partir da educação infantil, para permitir a construção de valores sociais, buscando uma formação capaz de compartilhar de maneira mais eficaz com o meio em que está inserido. Desse modo, a sociedade que se deseja necessita ser composta por indivíduos conscientes de seus direitos e suas obrigações. Os sujeitos componentes dessa sociedade podem se inter-relacionar, podendo também, gerar conflitos quando buscam o bem comum. Portanto, como meio de evitar tais conflitos, as questões sociais necessitam ser resolvidas por meio de diálogos baseados em procedimentos éticos, quando buscam o conhecimento e a aprendizagem.

Assim, sob uma perspectiva da atualidade, este trabalho, não apenas constrói as relações de cultura de valores, mas, procura valorizar o indivíduo que seja competente na construção dos preceitos científicos e tecnológicos que estão sempre evoluindo para acompanhar as constantes mudanças do mundo atual. Portanto, o fazer pedagógico poderá proporcionar ao educando sua imersão no mundo pós-moderno por meio de uma coletividade voltada para a educação, em que o currículo seja consistente, flexivo e, aberto, levando-se em conta as necessidades surgidas a partir dos problemas do dia a dia, buscando a promoção de uma aprendizagem significativa.

2 Fundamentação Teórica

A educação realizada com projetos possui um potencial bastante importante relacionado com o processo de ensino-aprendizagem, principalmente no início da educação infantil a qual tem o papel primordial de acolher os cidadãos do futuro que já fazem parte de uma sociedade muito exigente. O projeto se revela com uma ferramenta imprescindível para desenvolver as potencialidades e habilidades das crianças, pois é no perpassar das etapas do projeto que esses educandos conseguem participar de maneira ativa em busca do seu próprio conhecimento.

Corroborando com esse contexto Barbosa e Horn (2008, p. 17), argumentam:

> A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos.

Conforme asseveram as autoras, o período na educação infantil é um momento em que o pequeno educando começa a enfrentar grandes desafios e parte para descobertas, garantindo desse modo, o amadurecimento psicossocial, além dos aspectos físicos, permitindo ao mesmo, que lhe seja ampliado a sua visão de mundo.

Por outro lado, a pedagogia por projetos conduz a criança a participar de maneira ativa em todas as fases ao construir o seu conhecimento. Portanto, trabalhar com projetos na educação infantil, é uma forma de desenvolver o interesse do educando pelo conhecimento, já que nesta faixa etária que o professor pode desenvolver diversas estratégias buscando implementar atividades voltadas para o aluno e também para a comunidade toda que deverá participar de maneira ativa e constante de cada etapa do projeto.

É novamente Barbosa e Horn (2008, p. 89) que afirmam: "[...] a comunidade educativa precisa tornar-se uma comunidade de aprendizagem aberta, onde os indivíduos aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente têm nessas trocas papel fundamental". As autoras afirmam que o trabalho coletivo promove benefícios para todos. É por este motivo que todo projeto necessita ser trabalhado em conjunto, para promover trocas de ideias que envolvam esse processo buscando caminhos para enfrentar os desafios e chegar a soluções melhores.

É importante salientar que esta visão de compartilhamento de saberes é muito importante para a formação dos pequenos, já que nesta faixa etária é que ocorre a aquisição de valores por meio das experiências vividas a cada dia. O professor estando junto com a criança nestas descobertas será o preparador da mesma em suas descobertas e exploração do mundo em que vive. Desse modo, o professor não é o principal ator no desencadear do saber, mas, ele deverá andar junto com o educando na procura de conhecimentos, fazendo com que busquem resultados favoráveis a ambos, isso porque "[...] para se trabalhar com projetos, é essencial que desapareça o educador infantil proprietário único do saber e da cultura, que olhe seu aluno como 'lousa não preenchida ou mente vazia' dos ensinamentos que transfere" (Antunes, 2012, p.17).

Sob esta ótica percebe-se de forma inequívoca, que o professor não pode entender que suas atribuições profissionais sejam algo acabado. Ele deverá, isso sim, buscar novos conhecimentos estando conscientizado de que ele ainda tem muito a aprender e por esse motivo, deverá sempre se atualizar.

O ato de montar o planejamento recorrendo aos projetos educacionais é relevante, pois, não apenas as fases do processo assumem uma direção, assim como, os alunos passam a planejar ações inerentes à sua capacidade e, a partir dessas ações conseguir um melhor aprendizado.

Sobre esse assunto. Nogueira (2011, p. 79), comenta:

> Para os alunos o ato de planejar é também uma aprendizagem e uma forma de possibilitar sua autonomia em traçar planos e projetos. É preciso fazer os alunos entenderem e aprenderem que o ato de planejar não significa que colocamos uma camisa de força no projeto, que tudo terá de ser exatamente conforme foi pensado e sonhado inicialmente. Nesse processo de aprendizagem em planejamento, eles precisam compreender sua importância e necessidade, porém entendendo o conceito de flexibilidade e maleabilidade. Utilizando essa estratégia, conseguimos que até os alunos da educação infantil realizem seus planejamentos, pelo simples fato de contarem o que querem e como querem fazer

Conforme o mesmo autor, fica clara a importância desse instrumento no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando o mesmo é utilizado a partir da educação infantil, permitindo que as crianças aprendam por meio de suas próprias experiências, buscando alternativas e que elas possam identificar o que deve ser mudado ou acrescentado no decorrer do projeto.

Neste contexto, ao assumir o trabalho voltado para a pedagogia com projetos necessário se faz que o professor possa assumir esse desafio, já que tal tarefa não é simples e nem fácil, é preciso que o educador se revista de muita paciência, para desenvolver a responsabilidade, o companheirismo, que ele possa se dedicar com muita vontade ao estudo e, desenvolva uma constante compreensão com seus alunos, já que se tratam de seres em formação.

Além das qualidades profissionais (Antunes, 2012, p. 75) menciona algumas outras particularidades que são essenciais para se trabalhar com a pedagogia de projetos:

> - O conhecimento de diferentes teorias pedagógicas e sua implicação no desenvolvimento infantil. Que ao optar pela pedagogia de projetos ou uma linha de estímulos cognitivos, sociais e afetivos possa contextualizar essa linha de ação com as características pessoais dos alunos.
> - Que conheça muito bem os saberes que os alunos trazem para a escola e que faça sempre desses saberes a ponte de ligação com os que em sua atividade possa desenvolver.
> - Que jamais confunda a aprendizagem significativa que promove com saberes mecânicos que levam a criança a conquistar informações, sem o devido conhecimento.
> - Que saiba avaliar significativamente seus alunos, explorando suas diferentes linguagens e percebendo seu progresso em face da Zona de Desenvolvimento Proximal.
> - Que sua ação se mostre interrogativa, desafiadora e sempre pronta para estudar e aprender cada vez mais. Que se destaque aos olhos dos seus alunos menos como o que 'tudo sabe e bem conhece' e bem mais como o pesquisador ávido por respostas coerentes e que esteja sempre disposto a ajudar os alunos a encontrar as respostas que procuram.
> - Que domine diferentes estratégias de ensino e possibilite a estrutura de projetos, sempre consistentes e com objetivos claramente definidos. Existem inúmeros modelos de projetos e faz-se necessário que os alunos possam aprendê-los não somente pelo que em sua essência ensinam, mas como estratégias de ação para seu uso pessoal, suas descobertas e pesquisas mesmo se não solicitadas pela escola.
> - Que se mostre aberto a construir relacionamento transparente com os pais e com a comunidade, acolhendo-os com os subsídios necessários a processos de interação significativos.

Pode-se perceber que o autor aponta que o professor de educação infantil, necessita ter condições de trabalhar com crianças, o que significa que ele tenha que trabalhar com múltiplas culturas, o bom professor é aquele que se reconhece em cada uma dessas culturas, a sua própria história, revivendo um pouco a sua própria infância, se infiltrando em um mundo dinâmico, que precisa ser compreendido das mais variadas formas.

Sobre esse assunto Martins Filho (2005, p. 25), externa o seguinte:

> Assim, entendemos que as crianças precisam ser compreendidas em suas fantasias, em sua imaginação, em suas múltiplas linguagens, em seus constantes movimentos, em suas várias expressões, em suas manifestações espontâneas, em suas criações, suas produções e também recriações e reproduções... e salientamos que tudo isto só é possível pela inserção do professor nesse mundo inusitado e fantástico, pois assim ele poderá entender o que as meninas e os meninos desejam para si, e ainda perceber o que as crianças nos revelam do que conhecem do mundo, e também ser parceiro de suas expectativas, alegrias, emoções, brincadeiras, sentimentos, silêncio, choro, olhares, tudo o que é representado neste período da vida, tão singular e plural ao mesmo tempo... na o qual estamos chamando de infância.

Como se observa na atualidade a sociedade tem exigido que o docente proceda de forma multifacetada, que tenha condições de interagir para resolver desafios, que se pronuncie quando solicitado, que possa intervir e sobretudo que tenha traquejo suficiente para trabalhar com crianças. Como facilitador o docente deve ter sede de conhecimento, buscando o saber relativo às mais diversas teorias, procurando analisar sua prática utilizando essas teorias, perceber que formar cidadãos no mundo de hoje, não é simples e nem fácil, pois é necessário que esteja sempre atualizado, que possa desenvolver ideias novas e estratégias relevantes, para poder estar atualizado em relação às novas tecnológicas, lembrando que as crianças de hoje em tenra idade já conhecem muitas das tecnologias à sua disposição.

3 Metodologia: A Tematização da Prática

Optou-se por uma abordagem qualitativa, já que, conforme Minayo et al., (1994), além de responder questões particulares a pesquisa qualitativa tem o foco totalmente voltado para a realidade.

Trata-se de um estudo de caso em que a pesquisadora analisará profundamente o contexto da Educação Infantil em uma escola particular por meio dos diversos materiais coletados pelas professoras envolvidas na pesquisa. A pesquisadora não tem como objetivo observar o trabalho das professoras em sala de aula, mas sim, proceder a uma análise sobre a aplicação da pedagogia por projetos na educação infantil, prática já utilizada na escola escolhida para a pesquisa.

A pesquisa está sendo realizada em uma escola de educação básica privada, junto a 5 professoras e 82 alunos da Educação Infantil, na cidade de Presidente Prudente/SP. Para alcançar os objetivos da pesquisa será proposta a tematização da prática. Esse procedimento consiste na proposição de análise das atividades didáticas realizadas pelas professoras e estudantes, buscando estudar as teorias e perceber as intervenções necessárias ao longo do processo, visto que, a escola onde será realizada a pesquisa já trabalha com Pedagogia de Projetos.

Conforme aponta Telma Weisz (2009, p. 123), tem-se que:

> O Trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Chamamos a esse trabalho tematização da prática porque se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar.

As professoras foram convidadas a participar da pesquisa e foi acordado com as participantes a forma de registro dos encontros de tematização (vídeo, áudio ou diário de bordo). Para ser tematizada, a prática do professor precisa estar documentada, nessa perspectiva, Weisz (2009, p. 124) esclarece que:

> Essa documentação, que deve ser feita por atividade, pode ser realizada de diferentes formas: as anotações de alguém que entra na classe como observador, um texto produzido pelo professor que inclua seu planejamento, um relato do desenvolvimento da atividade e uma pequena avaliação. A mais poderosa de todas as formas de documentação é, no entanto, a gravação da atividade em vídeo, [...] esta permite a conjugação dos múltiplos olhares do grupo de professores e, através de discussão, a construção de um olhar comum, coletivo, sobre a atividade que se está analisando [...].

Estão em andamento 4 encontros (um por mês, durante dois bimestres) para a sistematização dos dados na fase de coleta. A intenção é tornar o professor capaz descobrir as teorias que guiam a prática pedagógica real (Weisz, 2009).

A pesquisadora é participante dos encontros com a intenção de realizar a leitura crítica do material colhido junto com às professoras, levando o grupo a analisar sua prática, registrando os dados em diário de campo.

Durante o desenvolvimento dos projetos, estão sendo construídos portfólios dos docentes e dos alunos, que também serão utilizados como fonte de coleta, seleção e análise de dados.

A seleção e análise será realizada por meio da triangulação metodológica e espera-se organizar eixos temáticos a partir do diálogo processual gerado no grupo de tematização da prática.

Com isso, será possível analisar os resultados da aplicação do trabalho por projetos na formação dos alunos e na organização do espaço escolar, e descrever como essas ações podem ser relevantes para a formação integral dos alunos.

4 Considerações Finais

A pedagogia de projetos aplicada à educação infantil proporciona diversos benefícios para o progresso das habilidades e das competências das crianças. A partir dessas competências, os educandos conseguem assumir seu protagonismo em relação ao conhecimento que assimila, se transformam em atores principais do seu próprio conhecimento, despertando para cada nova etapa do caminho trilhado. Não há dúvidas que o professor neste contexto, precisa se envolver com o projeto, questionando a sua prática e, entendendo que seus alunos também podem contribuir de forma ativa para o bom desenvolvimento do trabalho, questionando-o sobre as suas assertivas, e, perceber que as crianças, embora ainda pequenas, conseguem construir conhecimento baseado em suas próprias vivências adquirindo novas experiências.

Consequentemente a partir do momento que o professor assume essa estratégia de ensino, ele estará escolhendo consolidar seus ensinamentos, assimilando novos valores, novos conceitos e, novos desafios. Para ele, essas condições certamente gerarão um grande impacto, pois ele estará rememorando sua própria infância, construindo o seu fazer com a infância dos dias de hoje.

Não obstante, se o docente optar pela tematização da prática, é necessário que a mesma esteja totalmente voltada para o seu ambiente de trabalho, sendo que partir de novos conhecimentos ele possa ajudar aos seus alunos na construção de novas habilidades e dessa forma poderá contribuir de forma significativa para formação de pessoas reflexivas e críticas como partícipes da sociedade.

Referências

Antunes, C. (2012). *Projetos e práticas pedagógicas na educação infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Barbosa, M. C. S. & HORN, M. G. S. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Martins Filho, A. J. (2005) (org.). *Criança pede respeito*: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação.

Minayo, M. C. De S.; Deslandes, S. F.; Neto, O. C.; Gomes, R. *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

Nogueira, N. R. (2011) *Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores*. São Paulo: Érica.

Weiz, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2009

O Cuidado na Formação de Crianças de Zero a Dois Anos: análise temática na perspectiva dos profissionais

Sandra Mara Gonçalves Valença[1], Mara Quaglio Chirelli[2] e Silvia Franco da Rocha Tonhom[2]

[1] Secretaria Municipal de Educação, Brasil. smpg02@gmail.com;
[2] Faculdade de Medicina de Marília, Brasil. marachirelli@gmail.com; siltonhom@gmail.com;

Resumo. A implantação de creches no Brasil é um processo histórico que perpassa leis e processos de formação profissional. Objetivou-se analisar a relação entre cuidado em saúde da criança na educação infantil e a prática pedagógica dos profissionais de creche e gestores, além de elaborar propostas para atuação nesse cenário. Utilizou-se pesquisa qualitativa, entrevista e oficina de trabalho com professores e auxiliares de desenvolvimento escolar (ADE) e entrevista com gestores da Secretaria Municipal de Educação (SME). Pela análise de conteúdo, na modalidade temática, verificou-se que o cuidado e a educação são articulados, exigem olhar atento para os problemas de saúde ou acidentes. Os profissionais e gestores devem conhecer as necessidades de seus alunos e no adoecimento da criança realizar encaminhamento aos pais, com apoio da gestão. Sugere-se o trabalho mais integrado aos pais, considerando que podem ocorrer visões divergentes sobre o cuidado e a educação das crianças.

Palavras-chave: pesquisa qualitativa; cuidado, educação infantil, ensino, creche.

Care in Children's Training from Zero to Two Years: a thematic analysis from the professional perspective

Abstract. The implantation of day care centers in Brazil is a historical process that goes through laws and professional training processes. The objective of this study was to analyze relationship between child health care in early childhood education and the pedagogical practice of day care centers' professionals and managers and to elaborate proposals for action in this scenario. Qualitative research, interview and workshop with teachers and school development assistants (SDA) and interviews with managers of Municipal Department of Education (MDE) were used. In analysis content, in thematic modality, it was perceived that care and education are articulated, it requires careful attention to health problems or accidents. Professionals and managers must know the needs of their students and in child's sickness is made referrals to parents, with support of the management. It's suggested to work more closely with parents, considering there may be divergent views on care and education of children.

Keywords: qualitative research; care, early childhood education, teaching, day care center.

1 Introdução

A criação e a implantação de creches no Brasil constituem um processo histórico que perpassa leis e acessos à formação profissional. Nesse contexto, para suprir a demanda social, surgiram as primeiras instituições de caráter assistencialista ao final do século XIX. A creche seria um lugar alternativo, onde os pais pudessem deixar seus filhos menores enquanto se dedicavam ao trabalho, sendo local apropriado para a socialização e a educação da criança pequena (Merisse *et al*, 1997).

Esse modelo assistencialista tem recebido críticas frente à sua missão educativa. Necessita de investimentos na formação dos profissionais para que considerem as demandas educacionais e sociais; suas atividades devem focar mais os aspectos pedagógicos sem detrimento das ações de cuidado (Veríssimo & Fonseca, 2013). Isso tem exigido das instituições de educação infantil formas específicas de organização delimitando funções dos profissionais que atuam diretamente com a educação infantil - o pedagogo e os auxiliares de desenvolvimento escolar (ADE). Essa última categoria foi criada no município estudado para atuar junto com o pedagogo nas atividades da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI-creches). Exige-se para esse profissional a formação mínima de ensino médio completo (Lei Orgânica do Município (LOM), 2012).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) destaca em seu contexto que o princípio do cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, exigindo capacidades específicas, demandando a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. Trata-se da articulação entre as áreas de conhecimento para que ocorra o atendimento global e integral às necessidades da criança.

Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde, visto que para atingir os objetivos do cuidado, com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, as atitudes e procedimentos devem estar baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais (RCNEI, 1998).

Nesse contexto, pretende-se verificar se existe a dicotomia entre o cuidado e a prática pedagógica.

Maranhão (2000) defende a premissa de que os cuidados constituem o elo entre as atividades educativas e as ações de saúde na creche, local em que a criança tem suas primeiras experiências e novas vivências sociais, onde estabelece os primeiros contatos com o ambiente externo e com um grupo social diferente de sua família.

2 Referencial Teórico

Atualmente, é comum que as crianças fiquem grande parte do dia em instituições de educação infantil. Assim, justifica-se a necessidade de compreender como os cuidados à saúde são garantidos na creche (Alves *et al*, 2007).

A Constituição do Brasil (1988) estabelece o direito à educação básica, devendo ser gratuita às crianças de zero a cinco anos. Tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Lei Nº 12.796 (2013) altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394, de 1996, dispondo sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. (Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBN), 2013).

Para que essa diretriz seja melhor implementada, os cursos de pedagogia deverão construir esse conteúdo durante a formação na graduação, sinalizando-o nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). O egresso deverá estar apto a "compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social" (Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), 2006). Embora a dicotomia, há muito discutida, não tenha sido superada na prática cotidiana das creches, a articulação entre cuidado e educação mantém relação direta com a questão da formação inicial e contínua de professores, calcada na necessidade da construção de uma identidade profissional coesa e na desvinculação da figura da professora de creche à figura materna, de alguém que cuida, sem planejamento ou preparo para exercer tal função (Spada, 2007).

A criança que chega à creche é sensível, dependente e ainda não está com sua imunidade biológica adquirida de forma eficaz. Aparecem as "primeiras infecções", dentre outras doenças. O educador na maioria dos casos, não sabe como proceder, já que sua didática foi construída nos moldes acadêmicos, o que não lhe dá suporte para agir na prática profissional (Oliveira, 2010).
Considerando esse contexto, objetiva-se analisar a relação entre cuidado em saúde da criança na educação infantil e a prática pedagógica dos profissionais de creche e gestores, bem como elaborar propostas para a atuação neste cenário.

3 Metodologia

A abordagem desta pesquisa é qualitativa. Aplica-se a estudos relacionados com percepções e interpretações que as pessoas fazem a respeito do modo de viver e pensar, propiciando a construção de novas abordagens e criação de novos conceitos a partir da investigação (Hernandez, Fernandez & Baptista, 2013).
Considera-se a pesquisa qualitativa como adequada, às abordagens, às proposições advindas do trabalho de campo e organização de dados, condições indispensáveis para a investigação. Possibilita profunda imersão no campo probalilístico, obtendo participantes com interesse e oferecendo grande riqueza para a análise de dados (Hernandez, Fernandez & Baptista, 2013).
A pesquisa foi desenvolvida na rede municipal de ensino em educação infantil de cidade de médio porte do centro-oeste do interior do Estado de São Paulo, Brasil, que engloba 40 escolas de educação infantil, sendo 5 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), 21 Escolas Municipais de Educação Infantil e Creche (EMEI-creches); 9 Escolas Municipais de Educação Infantil e Creche (Berçários – específicas para a faixa etária de 0 a 1 ano e 7 meses de idade), 3 Entidades Privadas Filantrópicas de Educação Infantil (EPFEI), – todas elas atendendo a crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade; 2 Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil (EMEFEIs).
Adotou-se, como critério de seleção das escolas, a escolha de uma de cada região (Norte, Sul, Oeste, Leste e rural), de acordo com o estabelecido pela Secretaria Municipal de Saúde (SMS), tendo sido utilizadas nessa distribuição, como eixo central, as principais avenidas e ruas que cortam o município; fato de ser mais distante ou próxima da região central; ser entidade privada filantrópica parceira da prefeitura (EPFEI) ou escola municipal de educação infantil (EMEI-creches).
Sabendo que a rede municipal de ensino é ampla e abrange grande número de classes de educação infantil na faixa etária definida, a seleção dos profissionais que realizam atividades nessas unidades ocorreu por amostragem e conveniência nas cinco escolas selecionadas, garantindo dados significativos na realização deste estudo.
Os participantes foram dois gestores de nível central; cinco diretores; cinco pedagogos e nove ADE. Como critério de exclusão, adotou-se o fato de ser gestor de nível central ou local, bem como profissional que está na unidade escolar municipal há menos de um mês.
Antes de iniciar a coleta de dados solicitou-se autorização da SME para que os dados pudessem ser coletados com os profissionais das EMEI-creches, bem como da diretora de cada EMEI-creche selecionada.
A coleta foi realizada em duas fases. Na 1ª fase, utilizou-se a entrevista semiestruturada com todos os participantes. Segundo Minayo, "a entrevista, em seu sentido amplo, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo", destinada a delinear as principais informações pertinentes ao objeto da pesquisa (Minayo, 2013).
A entrevista semiestruturada facilita a abordagem e assegura que as hipóteses ou pressupostos sejam apresentados na conversa. Utilizando-se um roteiro, com disparadores-guia para a conversa, abordou-se o processo de trabalho dos profissionais na EMEI, qual sua concepção de cuidado e

CIAIQ
www.ciaiq.org

educação e as relações estabelecidas entre eles, além dos desafios percebidos pelos profissionais. Dessa forma, possibilitou-se ao entrevistado discorrer sobre a temática sem se prender, necessariamente, à indagação formulada (Minayo, 2013).

Desse modo, as entrevistas estabeleceram um meio de comunicação entre entrevistador e entrevistado por meio de diálogo e reflexões, permitindo ao entrevistado inferir conhecimentos relativos aos propósitos da pesquisa.

As entrevistas tiveram duração entre 8'43 minutos e 49'22 minutos, com média de 29'22 minutos. Realizou-se a coleta dos dados da 1ª fase no período entre abril e agosto de 2018. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora e orientadoras.

Solicitou-se autorização para que as falas das entrevistas fossem gravadas para posterior transcrição, garantindo a privacidade, o respeito profissional e a fidedignidade dos dados.

Realizou-se teste piloto para verificação da validade do instrumento de coleta de dados.

Após a análise dos dados iniciais coletados, foi realizada a 2ª fase da pesquisa na qual se utilizou como método a oficina de trabalho "Reflexão e proposição sobre o cuidado e a saúde das crianças nas creches municipais", tendo como intencionalidade apresentar os resultados parciais da pesquisa, refletir sobre o conteúdo apresentado, identificar os problemas/desafios e elaborar possíveis proposições frente a esses dados.

A oficina de trabalho foi empregada como estratégia de devolutiva dos resultados obtidos pela pesquisa, validando a análise dos dados, proporcionando também reflexão sobre os fatos obsevados, propondo estratégias de intervenção para os problemas/desafios identificados. Dessa forma, todos os atores envolvidos nesse processo puderam propor estratégias de intervenção para os problemas identificados, podendo repensar práticas relacionadas ao cuidado de crianças em creche (Campos *et al*, 2010).

A oficina foi organizada no local de trabalho e planejada anteriormente com a equipe. Teve duração média de 55 minutos, resultando na elaboração coletiva de um material que, além de responder às interrogações dos pesquisadores, contribuiu para o processo de construção de autoria, vivido pelos sujeitos da pesquisa (Campos *et al*, 2010), sendo um espaço de construção e reflexões sobre o processo de trabalho e a troca de experiências.

A análise dos dados feita pela Análise de Conteúdo, modalidade temática, permitiu validar as inferências por meio da análise dos contextos, por procedimentos adotados na pesquisa ou achados científicos (Minayo, 2013).

Minayo (2013) discorre sobre a análise temática, tendo o *tema* como unidade central da pesquisa. É a partir dele que se desenvolvem os eixos ou caminhos que ela irá percorrer. No processamento considera-se o contexto e o desvendar dos núcleos de sentido articulados ao objetivo de pesquisa.

Segundo Minayo (2013), os momentos da análise temática que significaram e compuseram as etapas da pesquisa, foram os seguintes - Pré-análise: escolha dos documentos, retomando hipóteses e os objetivos iniciais, que nortearam a pesquisa; leitura flutuante e exaustiva do material transcrito, resultando na delimitação das categorias de análise; Processamento: leitura dialógica e exploração do material de modo investigativo para que trouxesse os elementos relevantes para a melhor exploração dos dados; elaboração da síntese interpretativa, baseada no registro produzido a partir da transcrição das entrevistas, selecionando fragmentos dos depoimentos para a elaboração dos achados, conclusões e pressupostos, identificação dos núcleos de sentido, com seu agrupamento pela aproximação dos sentidos, resultando nos temas, de acordo com o quadro 1.

Interpretação dos dados: a partir dos temas, apresentou-se a síntese de cada núcleo de sentido, intercalando o texto síntese, as falas dos participantes, o diálogo com a literatura e as possíveis interpretações, (Minayo, 2013).

Quadro 1 – Apresentação do tema e núcleo de sentido, XXXX, 2018.

Tema	Núcleos de Sentido
Prática do cuidado na educação de crianças de zero a dois anos	- como se realizam os cuidados e quais as condutas para detrminadas situações; - cuidado integrado ao educar; - educar articulado com o cuidar; educar por meio da integração de profissionais e família; - cuidar relacionado com o educar; - ações do professor no cuidado, considerando os procedimentos; - delimitação do que é a ação do ADE e a que é do professor.

Fonte: autores da pesquisa

Para preservar a identidade dos participantes, inseriram-se as falas sinalizando a sua categoria profissional ou cargo. Os gestores foram identificados pela letra "G" e o número da entrevista (G1, G2, G3, ... G7), os pedagogos P (P1, P2, ... P5) e os ADEs (ADE1, ADE2, ... ADE9). Nas oficinas, identificou-se pelas letras OF e o número da oficina (OF1, OF2, ... OF5).

4 Resultados e Discussão

4.1 Prática do Cuidado na Educação de Crianças de Zero a Dois Anos

Os participantes da pesquisa consideram que o cuidado está ligado à educação, não há como desmembrar o processo, ambos são fundamentais para a criança em idade pré-escolar. Educa-se e ensina-se ao mesmo tempo, dando limites e respeito, orientando a criança a se alimentar, a fazer a higiene, a sentir-se segura, a ter independência e autonomia. É o cuidar nas três esferas da criança: o emocional, o físico e o pedagógico. O professor necessita do olhar mais atento para captar os problemas de saúde ou acidentes, pois para muitas dessas crianças, é esse o primeiro contato escolar. O professor, o ADE e a equipe escolar devem conhecer as necessidades de seus alunos, reconhecer suas especificidades, quanto à alimentação e à higiene. Todas as crianças têm um prontuário com suas características e necessidades que deve ser do conhecimento da equipe escolar.

> *"É uma faixa etária que exige cuidado como todas as outras, mas como está iniciando na escola, então é onde rompe a barreira, saiu da casa, mas não pode ser em choque quebrar isso. Agora a escola, a casa, aqui escola, [...] a criança está socializando com outras. [...]." (G4)*

> *"[...] todos eles aqui têm um prontuário, [...] você pegou o bebê, já sentiu, está com febre [...] entra em contato com os pais, têm que vir buscar, porque a criança com febre ou com diarreia não pode estar na escola [...]." (G2)*

> *"[...] O cuidado está ligado à educação e a educação está ligada ao cuidado não tem como a gente desmembrar os dois, porque são duas coisas fundamentais para uma criança em idade pré-escolar [...]." (P1)*

> *"[...] O cuidado desde o receber de dar uma olhadinha sempre para não machucar, para não brigar. Acho que a gente tem que entender que o mesmo cuidado que a criança tem na casa, ela tem que ter aqui [...]." (ADE1)*

Nessa idade quem cuida precisa ter a percepção aguçada. Tem que prever acidentes, para as crianças não cairem ou colocarem algo na boca; manter o ambiente seguro e adequado para a observação e nunca deixá-las sozinhas em nenhum momento, pois podem ocorrer riscos devido à idade em que estão. Ao cuidar do emocional também é importante oferecer carinho, conversar. A criança demonstra pelo olhar quando não está bem, o que exige atenção do professor e ADE, seja quanto à febre, ao cuidado com assaduras ou acidentes escolares.

No caso de doenças, é solicitado aos pais não trazer as crianças para a escola, pois se há alguma situação com transmissão contagiosa, isso poderá criar outras situações de doença. Solicita-se a

colaboração dos pais, há alguns não colaboram e trazem as crianças doentes por não terem onde deixá-las. Em caso de problemas agudos, como febre e acidentes, avisam os pais, e se for o caso, encaminha-se o caso de imediato para a direção tomar providências junto aos pais ou até levar a criança ao pronto socorro, se for necessário. Há casos de a escola precisar acionar o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) ou mesmo o Conselho Tutelar quando os pais não forem encontrados por ligação telefônica.

> *"[...] a gente presta muita atenção nos pequenos. Febre? O nosso papel aqui é aferir. A gente vê que a criança já demonstra, principalmente no olhar, estar com febre, a temperatura... aferiu. Qual é o procedimento da escola? É ligar e comunicar os pais [...]." (G1)*

> *"[...] eu tinha uma visão completamente diferente. Eu achava que o cuidado, no caso ADE, eu achava que vou lá eu troco a fralda, eu deixo a roupinha limpinha, eu volto para a sala e dou aguinha. [...] Mas hoje já tenho outra percepção diferente, vejo que o cuidado não é só a parte higiênica, mas é a questão do educar também [...] Eu entendi que o cuidar não é só ajudar trocar uma fralda, dar uma papinha, não. É também cuidar disso, prestar atenção na criança, ajudar ela a ter uma autonomia maior [...]." (ADE4)*

> *"[...] Quanto tem um problema de saúde, a primeira coisa que tem que ser feita é ligar para os pais. Isso aí não só para as crianças pequenas, mas na rede como um todo, junto aos pais, emergência, porque às vezes o pai já sabe, a mãe já sabe. [...]." (G6)*

Os profissionais consideram que o trabalho com a criança tem que ser realizado em conjunto com o ADE, a família e com a gestão da escola, considerando que todos precisam trabalhar mudanças com as crianças, por exemplo, a retirada da fralda em turmas do Maternal 1. Quando as crianças realizam a troca de fraldas com a ADE, há o incentivo ao desfralde no segundo semestre, conversando-se com a família para ajudar em casa. Até mesmo com a fonoaudióloga o trabalho é em conjunto, passando os exercícios para fazer com a criança.

> *"[...] o cuidado com a criança nesta faixa etária é muito minucioso, [...] a orientação que a gente passa nas escolas é que o ADE tenha esse olhar de cada criança. [...] para que ele consiga realizar o trabalho de cuidado voltado individualmente para esta faixa etária, necessidade de cada criança [...]." (G7)*

> *"[...] quem está olhando na hora que vai se alimentar e até mesmo a higiene de lavar as mãos e quando as crianças caem, tem que ter aquele cuidado com quem se ralou e tem tipo fez um galo, por um gelo, fazer aquele cuidado, primeiros socorros mesmo. A gente atende muito tipo primeiros socorros. [...] tipo quando a gente vai trocar, a gente percebe que a criança está com diarreia, a gente avisa a professora e avisa a direção, geralmente quando é assim, tipo é, está constante a diarreia, elas avisam os pais e os pais vêm buscar também. [...]." (ADE2)*

Consideram que a escola deve estabelecer parceria com os pais e um canal de comunicação, pois há situações de crianças que necessitam de cuidados especiais, seja por causa do emocional como de alergia alimentar ou outras questões judiciais.

> *"[...] no segundo semestre, a gente começa um incentivo para o desfralde. Aí eu começo a conversar com as crianças. A auxiliar começa a levar as crianças ao banheiro, e antes de trocar, ela oferece para ir no vaso, aí as crianças vão no vaso e tiram a fralda, vão pro vaso. Depois coloca a fralda novamente até o momento e também vamos conversando com as famílias para as famílias começarem a ajudar em casa e aí até o momento que elas pedem que elas não querem mais usar a fralda [...]." (P1)*

Durante as oficinas de trabalho, percebeu-se, como um dos problemas a dificuldade na relação com as famílias. Argumentam que a visão de como cuidar da criança e educá-la são diferentes. Os valores são diferentes. Infelizmente, não conseguiram avançar com propostas.

> *"O que eu acrescentaria hoje […] é o posicionamento das famílias, que está assim, a gente está ficando cada dia mais chocada é que a família está vendo a escola não como escola, infelizmente,[…] mas como um depósito. Ela não..., parece que não quer ficar, muitas famílias, com o filho. Quando tem um feriado os pais ficam em pânico, quando vai ter uma emenda! Eu vou ficar com o meu filho?" (OF1)*

> *"a única coisa que tem que frisar bastante é família e escola. Por que às vezes a gente faz um trabalho aqui, mas quando chega do portão pra fora é totalmente ao contrário. […] nós sempre ensinamos as crianças que lixo tem que se jogar no lixo! E a gente observa que tem mães que a criança vem comendo aqui no portão[…] acabou o*

pacote de salgadinho, a mãe é a primeira a catar e jogar. Aí eu educar: mamãe, por favor, deixa eu jogar no lixo lá dentro! Então, a gente observa que pra criança às vezes isso é muito difícil de entender porque a escola fala uma coisa e a família, em casa, é outra." (OF2)

O profissional de educação infantil constitui-se em agente da maior importância, como elemento essencial à promoção da saúde das crianças, tendo em vista a duração e qualidade do contato entre estas e o educador nesse contexto de atenção (Rodrigues, D'Artibale, Barbieri, Bercini & Higarashi, 2014).

É importante o envolvimento dos pais na fase de desenvolvimento da criança. Os educadores consideram que família e creche juntas podem promover situações complementares e significativas de aprendizagem e convivência. O envolvimento familiar é uma medida social, psicológica e educativa que informa, articula e estimula a participação integrada das esferas creche-família (Kramer, 2006).

No entanto, há conflitos nessa relação família-escola. Não conseguem manter um diálogo para que possam construir uma forma pactuada de como cuidar das crianças e educá-las. Os profissionais, durante a oficina, não apresentaram propostas consistentes para avançarem na resolução desse problema. Há necessidade de rediscutirem, também, a forma como abordam e percebem as famílias, seus problemas e limites, para que possam elaborar estratégias que possibilitem o diálogo e algumas pactuações para um trabalho mais integrado.

4.2 Reflexão sobre o Processo de Investigação

A investigação qualitativa permitiu considerar os entrevistados como sujeitos principais. Adotou-se a coleta de dados em duas fases, pois num primeiro momento, queria-se explorar a visão dos professores, ADE e gestores sobre o processo de cuidar e ensinar. Nessa fase, utilizou-se a entrevista semiestruturada por permitir que, a partir de disparadores (perguntas), se desenvolvesse uma conversa com intencionalidade, criando uma situação em que cada entrevistado pudesse expressar as suas concepções, a forma de compreender a prática, revelando no discurso as visões de mundo de cada um.

Um dos aspectos importantes na realização da coleta dos dados por meio de entrevista refere-se à capacitação dos pesquisadores para aplicá-la, principalmente, quando as pesquisas são multicêntricas e/ou aplicadas por vários pesquisadores. Cavalcante, Minayo, Gutierrez, Sousa, Silva, Meneguel, & *et al* (2015) realizaram investigação com 60 pessoas idosas em 13 municípios, sendo necessário construir um manual contendo os procedimentos elaborados e consensualizados pela equipe de investigação, passando pelo preparo da pesquisa, o trabalho de campo e a análise dos dados. Destaca-se que o manual foi construído em oficina de trabalho com todos os envolvidos na investigação.

Na pesquisa com os profissionais de creches, realizou-se um estudo piloto, o qual possibilitou além de capacitar os investigadores, também testar o instrumento de coleta de dados, verificando-se a necessidade de alguns ajustes frente ao objetivo proposto.

Na segunda fase, a partir da análise e identificação dos temas, por meio da análise temática, realizou-se oficina de trabalho como estratégia, oportunizando a devolutiva do material da primeira fase. Assim, criou-se uma forma de validação dos dados analisados, bem como a discussão reflexiva sobre eles, identificando os problemas a partir do diálogo entre os participantes e investigadores, sua explicação e propostas de intervenção nos problemas.

Campos *et al* (2010) utilizaram a oficina de construção de indicadores e dispositivo de avaliação, aplicando as técnicas de consenso e grupo nominal como meio de discussão dos conteúdos a serem abordados. Um dos referenciais adotados remete-se ao planejamento estratégico situacional (PES), o

qual trabalha na perspectiva da abordagem da gestão participativa, identificando os problemas, abordando as suas causas e estratégias de solução e a construção de indicadores de avaliação.
A oficina de trabalho pode ser utilizada por várias áreas de investigação para envolver os interessados nos processos de construção da prática profissional e/ou na investigação científica. Tem como objetivo a participação dos integrantes, o debate reflexivo sobre os conteúdos propostos, além da elaboração de produtos que poderão ter acompanhamento e avaliação posterior (Macedo, Galenger, Degreas, Cossia, Campos, & Akamine, 2009, Campos *et al,* 2010).
Experienciou-se nas oficinas desta pesquisa, a oportunidade de os professores, ADE e gestores manifestarem sua reflexão sobre a análise dos temas elaborados. Isso gerou debate sobre o próprio processo de trabalho, reconhecimento das práticas constituídas e dos problemas que estão vivenciando, chegando também a estratégias de intervenção como possibilidade de superação de suas origens.

5 Considerações Finais

Considerando que o objetivo foi analisar a relação entre cuidado em saúde da criança na educação infantil e a prática pedagógica dos profissionais de creche e gestores para, então, elaborar propostas para a atuação neste cenário, verificou-se que o cuidado e a educação são articulados, sendo necessário um olhar atento para os problemas de saúde e acidentes, mantendo condutas voltadas para as situações de doença das crianças, envolvendo a presença ou autorização dos pais para que possam dar encaminhamentos e tomar decisões.
Os profissionais e gestores ao conhecer bem as necessidades de seus alunos, devem compartilhar com os pais para que ações possam ocorrer em conjunto. O trabalho articulado junto aos pais oportuniza conhecer visões diferentes sobre o cuidado e a educação das crianças. Porém, nas oficinas percebeu-se que há conflitos entre as concepções da família e da escola frente ao processo de educar e cuidar, não se conseguindo estabelecer uma proposta mais consistente para a constituição do diálogo entre os dois atores.
O trabalho pedagógico é desenvolvido por meio do brincar. Destacam que o educar é a aprendizagem e o princípio pedagógico. Faz-se necessário discernir situações, estimular o desenvolvimento intelectual da criança, propiciando o início de formação de um indivíduo crítico, de um cidadão consciente. Trata-se do preparo para o execício da cidadania, com a aprendizagem de regras e observação dos costumes sociais.
Em todo esse processo de educar e cuidar necessita-se do apoio da gestão institucional para que se possa avançar nas proposições, na construção de estratégias de intervenção mediadoras entre escola e famílias, visando à pactuação das estratégias de superação dos problemas que possam surgir, bem como avançar na formação dos profissionais e gestores locais para trabalharem os conflitos com as famílias.
A pesquisa qualitativa por meio das entrevistas possibilitou explorar a visão dos professores, ADE e gestores de forma espontânea sobre o processo de cuidar e ensinar. As oficinas oportunizaram a devolutiva do material da primeira fase, o que permitiu a validação dos dados analisados, bem como a discussão reflexiva sobre eles, identificando os problemas a partir do diálogo entre os participantes e investigadores, sua explicação e propostas de intervenção nos problemas.
Durante a pesquisa percebeu-se a necessidade de incluir a visão dos pais e das crianças sobre a temática investigada, podendo isso ser objeto de pesquisas futuras, com ampliação a compreensão dos problemas e situações vividas.

Referências

Alves, Roberta C.P., et. al. (2007). Os Educadores de Creche e o Conflito entre o Cuidar e o Educar. *Revista Bras. Crescimento Desenvolvimento Humano*, 17 (1): p. 13-25.

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases Nacionais Nº 12.796*, alterada em quatro de abril de 2013, LDB - MPES. Disponível em: https://www.mpes.mp.br/Arquivos/.../03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Parecer CNE/CP Nº: 3/2006, aprovado em: 21/2/2006.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).* Brasília: MEC/SEF, Vol. 1, 1998.

Campos, RTO, et al. (2010). Oficinas de construção de indicadores e dispositivos de avaliação: uma nova técnica de consenso*. Estudos e pesquisa em Psciologia*, UERJ – RJ, n.1, v.10, p.221-241.

Cavalcante, F. G., Minayo, M. C. de S., Gutierrez, D. M. D., Sousa, G.S. de, Silva, R. M. da, Meneguel, S. N., Grubits, S., Conte, M., Cavalcante, A. C. S., Figueiredo, A. E. B., Mangas, R. M. do N., Fachola, M. C. H., & Izquierdo, G. M. (2015). Instrumentos, estratégias e método de abordagem qualitativa sobre tentativas e ideações suicidas de pessoas idosas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(6), 1667-1680.

Hernandez Sampieri R, Fernandez Collado C, Baptista Lucio MP. . (2013). *Metodologia de pesquisa*. 5ª. ed. Porto Alegre (RS): Penso.

Kramer, S. (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27(96), 797-818.

Macedo, S. S., Galender, F., Degreas, H., Cossia, D., Campos, A. C. A., & Akamine, R. (2009). Oficina de trabalho como instrumento de pesquisa e aprendizado. *Paisagem Ambiente: ensaios*, 26, 165-196.

Maranhão, Dâmaris Gomes (2000). O cuidado como elo entre saúde e educação*. Cadernos de Pesquisa*, dez. n. 111, p. 115-133.

XXXXXX. *Lei Orgânica do Município de Xxxxxx (LOM).* Emenda nº 44, de 26 de junho de 2012.

Merisse, Antonio (1997). *Origens das Instituições de atendimento à criança: O caso das creches*. In Merisse, A. et.al. Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. Dep. de Psic. Evolutiva, Social e Escolar. Fac. de Ciências e Letras. Editora Arte & Ciência. UNESP (Xxxxx).

Minayo. M. C. de S.. (2013). *O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13ª ed. São Paulo: Hucitec Editora.

Oliveira, Zilma M.R. (2010). O currículo na Educação Infantil: O que propõe as novas diretrizes nacionais? *Consulta Pública*, agosto. Disponível em: file:///E:/O_Curriculo_na_Educacao_Infantil_Zilma%20M%20R%20Oliveira.pdf

Rodrigues, B. C., D'Artibale, E. F., Barbieri, M. C., Bercini, L. O., & Higarashi, I. H. (2014). Intersecções do cuidado à saúde nos centros de educação infantil: percepção das mães [Health care intersections at child day care centers: perceptions of mothers]. *Revista Enfermagem*, UERJ,

22(1), 71-76.

Spada, A.C.M. (2007). Propostas de cuidado educação no ambiente da creche – Aspectos Históricos e formação de professores. *Rev. Nuances: Estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, ano XII, v.14, n.15, jan/dez.

Veríssimo, M.D.R., & Fonseca, R.M.G. (2013). O cuidado da criança segundo educadores de creche. *Revista Latino – Am. Enfermagem*, jan/fev, 11 (1): 28 – 35.

A inserção dos conteúdos afro-brasileiros nas aulas de Educação Física escolar: uma análise de conteúdo [1]

Isabella Taila Gonçalves Lima[1], Lívia Tenorio Brasileiro[2] e Marcilio Souza Junior[2].

[1] Departamento de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. isabelagoncalvesx@hotmail.com;
[2] Escola Superior de Educação Física Universidade de Pernambuco, Brasil. livia.brasileiro@upe.br; marcilio.souzajunior@upe.br.

Resumo. O artigo tem como objetivo geral: analisar a prática pedagógica de professores/as de Educação Física das escolas estaduais do Estado de Pernambuco à luz da Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003). Para seu desenvolvimento privilegiamos um diálogo com os pressupostos metodológicos das Ciências Humanas através de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para tal, reconhecemos as nuances do movimento negro no cenário brasileiro, com enfoque no âmbito educacional; analisamos a produção do conhecimento sobre os conteúdos afro-brasileiros em periódicos da Educação Física; investigamos os reflexos da Lei n.10.639/03 sobre os documentos curriculares do estado de Pernambuco, e particularmente na Educação Física e; por fim, analisamos a pratica pedagógica dos professores/as de Educação Física nas escolas estaduais a partir da inserção destes conteúdos. Submetemos os dados a análise de conteúdo categorial por temática (Bardin, 2011), buscando elucidar os seus núcleos de sentido.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Cultura Afro-brasileira; Currículo; Análise de Conteúdo.

The insertion of Afro-Brazilian contents in the School Physical Education classes: a content analysis

Abstract. The article has as general objective: to analyze the pedagogical practice of Physical Education teachers of the state schools of the State of Pernambuco in the light of Law n. 10.639 / 2003 (Brazil, 2003). For its development, we privilege a dialogue with the presuppositions of methodological the Human Sciences through a research of qualitative approach. We recognize the nuances of the black movement in the brazilian scenario, with a focus on education; we analyze the production of knowledge about afro-brazilian contents in Physical Education periodicals; we investigated the reflexes of Law n.10.639 / 03 on the curricular documents of the state of Pernambuco, and particularly in Physical Education and; lastly, we analyze the pedagogical practice of Physical Education teachers in the state schools from the insertion of these contents. We submit the data to analysis of category content by topic (Bardin, 2011), seeking to elucidate their nuclei of meaning.

Keywords: Physical School Education; Afro-Brazilian culture; Curriculum; Content analysis.

1 Introdução

Pensar em igualdade social por vezes torna-se um movimento utópico, quer seja pela dinâmica da realidade sócio-política brasileira, que cada vez mais acentua a estratificação social ou pela luta por uma sociedade justa que por vezes é tão individualizada. Nesse movimento, acreditamos que tecer uma análise sobre as relações étnico-raciais no campo da Educação e especificamente na Educação Física é antes de mais nada uma escolha política, no sentido de ir contra todo o movimento social de exclusão.

Portanto, entendemos que investigar sobre a temática dos conteúdos afro-brasileiros recai diretamente sobre o debate das desigualdades sociais, com ênfase nas questões étnicas.

[1] Pesquisa desenvolvida no Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB. Financiamento: Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq/Brasil.

CIAIQ
www.ciaiq.org

Acreditamos que tais análises sejam necessárias pelo avançar na questão do racismo no Brasil, que se manifesta desde a não aceitação do cabelo crespo até a injuria pelo tom da pele. Como adverte Gomes (2003), o preconceito racial na sociedade brasileira se propaga de forma grandiosa e silenciosa.

Contemporaneamente, já existem políticas afirmativas que tratam da erradicação do racismo ou qualquer tipo de preconceito, como é o caso da Lei n. 10.639/03, que foi fruto de lutas de movimentos sociais. Tal lei reforça a luta a favor da valorização e reconhecimento da cultura afro-brasileira trazendo a obrigatoriedade do trato da cultura e arte dos conteúdos afro-brasileiros no currículo escolar da Educação Básica.

Entendemos que não há como investigar as relações étnico-raciais sem tratar das desigualdades sociais. E, discutir sobre estas desigualdades incide no debate sobre nossa formação humana.

Saviani (1991), sinaliza que não há lugar mais importante para a formação humana do que a escola. E a escola, que sendo entendida como via de mão dupla com a sociedade, também reflete os conflitos da realidade na prática pedagógica. Conflitos esses de ordem política, étnica, econômica, religiosa entre outras.

Diante do exposto, traçamos como objetivo geral: analisar a prática pedagógica de professores/as de Educação Física das escolas estaduais do Estado de Pernambuco à luz da Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003), no que diz a respeito à obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Para alcançarmos nosso objetivo central recorremos ao reconhecimento das nuances do movimento negro no cenário brasileiro, com enfoque no âmbito educacional, afim de entender como está situada tal problemática; analise da produção do conhecimento sobre os conteúdos afro-brasileiros em periódicos da área, com o intuito de entender o movimento das relações étnicas na Educação Física Escolar; investigação dos reflexos da Lei n.10.639/03 sobre os documentos curriculares do estado de Pernambuco, e particularmente na Educação Física e, por fim; a analise da práxis pedagógica dos professores/as de Educação Física nas escolas estaduais a partir da inserção de conteúdos afro-brasileiros em suas aulas.

2 Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa, privilegiamos nesse trabalho um diálogo com os pressupostos metodológicos das Ciências Humanas. Sendo assim, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que

> realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (Minayo, & Sanches, 1993, 244).

Do ponto de vista operacional, a pesquisa foi desenvolvida em 3 etapas:

1. Pesquisa bibliográfica, onde o objetivo foi situar a perspectiva teórica de onde parte essa investigação, inicialmente adentramos na literatura afim de apresentar de onde parte nosso arcabouço teórico para pensar as relações étnico-raciais e a Educação Física Escolar. Nesse movimento dialogamos com o contexto sócio histórico do Brasil debatendo conceitos centrais do nosso trabalho, tais como: desigualdade social, classes sociais, raça e etnia. Neste momento identificamos referências que nos ajudaram a fazer uma leitura crítica do percurso de constituição, tais como Skidmore (1998), Munanga (2003), Gomes (2003, 2005), Kouryh (2008), Pinho (2016) e Ferraz (2017). Buscando reconhecer, ainda, como se constitui uma legislação que pretende tratar das questões afro-brasileiras na educação nacional, em geral, e na Educação Física Escolar, em específico.

Assim como adentramos na produção do conhecimento acerca dos conteúdos afro-brasileiros na área da Educação Física, buscando a partir dos periódicos nacionais da área, entender como a Educação Física Escolar vem debatendo sobre as relações étnico-raciais, delimitando o periodo de 2001 a 2016 por ser identificado as primeiras discussões sobre a Lei n. 10.639/2003 que começaram no ano de 2001;

2. Pesquisa documental, onde nos debruçamos na análise da legislação e orientações curriculares de ordem nacional e estadual que norteiam a pratica pedagógica, tomando a particularidade da Educação Física; e

3. Pesquisa de campo, onde realizamos inicialmente um questionário com 21 (vinte e um) professores da rede estadual de ensino, com questões referentes a: importância da cultura afro-brasileira, tematização de conteúdos dessa matriz em sua aula e a vivência de casos em que a questão racial se fez presente. Esta etapa nos permitiu chegar as 4 (quatro) entrevistas com professores, recorrendo a uma entrevista semiestruturada, que teve como característica a utilização de um roteiro previamente elaborado para entender como os professores/as inserem esta temática e qual a percepção que os mesmos têm sobre o trato desta temática em suas aulas. E por fim, realizamos as observações de aulas de 1 (um) professor, que dentre os entrevistados estava trabalhando com os conteúdos afro-brasileiros no periodo da coleta. A etapa de observação aconteceu no segundo semestre de 2017 e foram observadas 17 aulas. Todas as aulas guiadas por um roteiro de observação, sendo as mesmas registradas em diários de campos e gravações de áudio.
Após catalogação e coleta dos dados, os mesmos foram tratados pela técnica de Análise de Conteúdo Categorial por Temática. Segundo Bardin (2011, 30) a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos”. Ainda segundo a autora fazer uma análise temática “consiste em descobrir os núcleos do sentido que compõe a comunicação cuja a presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico” (Bardin, 2011, 104). Souza Junior, Santigo, & Tavares (2010, 47) afirmam que o tratamento dos dados através da análise de conteúdo pode contribuir “com a operacionalização e rigorosidade científica na pesquisa qualitativa em Educação Física escolar, colaborando assim para que consolidemos, cada vez mais, essa abordagem no campo das pesquisas científicas”. Estes autores organizaram um quadro com etapas para esta análise (Figura 1), com base nos estudos de Bardin (1988) e Minayo (1998), entendendo-o como um roteiro didático e não linear, que tomamos como referência para organização de nosso estudo.

Fig. 1. Etapas para realização da Análise de conteúdo.

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª etapa: pré-análise	*Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; *Escolha inicial dos documentos; *Constituição inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro - palavras-chave ou frases, e de unidade de contexto - delimitação do contexto (se necessário);	*Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas; *Constituição do corpus: seguir normas de validade: 1- Exaustividade - dar conta do roteiro; 2- Representatividade - dar conta do universo pretendido; 3- Homogeneidade - coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; 4- Pertinência - adequação ao objeto e objetivos do estudo.
2ª etapa: Exploração do material	*Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores - recortes do texto e categorização; *Preparação e exploração do material - alinhamento;	*Desmembramento do texto em unidades/categorias - inventário (isolamento dos elementos); *Reagrupamento por categorias para análise posterior - classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos)
3ª etapa: Tratamento dos dados e interpretação	*Interpretação dos dados brutos (fidedignos); *Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises;	*Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

Fonte: Souza Junior, Santiago, & Tavares (2010, 35).

Em nosso estudo, na pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tratamos os dados pela referida análise a fim de entender o âmago de cada conteúdo temático expresso.
Nesse sentido, a análise de conteúdo categorial por temática também tece a análise das relações das Categorias Analíticas e das Categorias Empíricas, que segundo Minayo (1998, 94):

> As primeiras são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação. As segundas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica.

As Categorias Analíticas e as Categorias Empíricas, então, servem de pedra angular para a organização dos dados derivados da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Nesse contexto, as categorias analíticas que nortearam essa pesquisa estão expressas no Quadro 1.

Quadro 1. Indicadores de análise de conteúdo utilizados na condução da pesquisa: Categorias Analíticas (LIMA, 2018).

Elemento Central	Os conteúdos Afro-Brasileiros nas aulas de Educação Física Escolar
Categorias Analíticas	Cultura Afro-Brasileira Educação Física Escolar

Bardin (2011) nos fala que tratar o material é codifica-lo e que nesse movimento há recorte da categorização das unidades, que segundo a autora é a de contexto e de registro. Ainda de acordo com autora, a Unidade de Contexto “Serve de unidade de compreensão para codificar as unidades de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cuja as dimensões (superiores à unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (Bardin, 2011, 137).
Sendo a Unidade de Registro “A unidade de significação codificada e corresponde ao segmento do conteúdo considerado unidade de base visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza ou de dimensões muito variáveis” (Bardin, 2011, 134).
Logo, como fala Minayo (1998), as categorias empíricas só surgem do trabalho de campo. Isto é, as categorias analíticas se expressam de diferentes modos tanto na pesquisa bibliográfica quanto na pesquisa documental.
Nos debruçamos nas categorias analíticas e empíricas de Minayo (1998) para categorizar as unidades de Contexto e Registro, tomando como referência Bardin (2001).
Nesse movimento, destacamos as categorias analíticas que surgiram na pesquisa bibliográfica no Quadro 2.

Quadro 2. Categorias analíticas da pesquisa bibliográfica (LIMA, 2018).

Pesquisa Bibliográfica	
Categorias Analíticas	Cultura Afro-Brasileira Educação Física Escolar

Dentre essas categorias analíticas elas se expressaram de diferentes modos através das unidades de registro e contexto, conforme Quadro 3:

Quadro 3. Unidades de Contexto e Registro da Pesquisa Bibliográfica (LIMA, 2018).

Categoria Analítica - Cultura Afro-Brasileira:	
Unidades de Contexto	**Unidades de Registro**
Transformação Social	● Emancipação ● Superação de Desigualdades
Exclusão	● Desigualdade Racial ● Educação Eurocentrista ● Preconceito Racial/Racismo ● Teorias Racialistas
Formação	● Educação Antirracista ● Formação Crítica ● Multiculturalismo
Diversidade	• Identidades
Categoria Analítica: Educação Física Escolar	
Cultura Corporal	● Crítico-Superadora ● Patrimônio Cultural ● Prática Pedagógica
Conteúdos	• Capoeira • Folclore
Docência	● Efetivação Legal ● Formação Docente
Objetivo da Educação Física Escolar	● Autonomia ● Pressupostos Culturais e Históricos
Tradicionalismo	● Competição e Seleção ● Metodologias Prescritivas ● Predominância do Esporte

Já na pesquisa documental, as categorias analíticas se expressaram com outras perspectivas. Como seguem no Quadro 4:

Quadro 4. Categorias analíticas e a pesquisa documental (LIMA, 2018).

Pesquisa Documental - Categorias Analíticas	
Cultura Afro-Brasileira; Educação Física Escolar	Concepção de Currículo

Se desdobrando nas unidades de contexto e registro que emergiram, conforme Quadro 5.

Quadro 5. Unidades de Registro da Pesquisa Documental (LIMA, 2018).

Unidades de Contexto	**Unidades de Registro**
Multiculturalismo	• Questões de classe, gênero, raça, etnia
Aproximação pós- crítica	• Identidades Fortalecidas • Superação do Conceito de Classe • Pós-Modernidade • Diversidade
Aproximação crítica	• Ação-Reflexão-Nova Ação • Cultura Corporal

Já na pesquisa de campo surgiram as categorias empíricas. Dais quais ficou categorizado conforme disposto no Quadro 6.

CIAIQ
www.ciaiq.org

Quadro 6. Categorias Empíricas (Pesquisa de Campo) (LIMA, 2018).

Pesquisa de Campo	
Categorias Empíricas	• Importância da Cultura Afro-Brasileira • Conteúdos Afro-Brasileiros na Educação Física Escolar • Racismo na Educação Física Escolar

Dentre tais categorias empíricas, os dados se expressão de tal forma nas unidades de contexto e de registro:

Quadro 7. Unidades de Registro e Contexto da Pesquisa de Campo (LIMA, 2018).

Categoria Empírica: Importância da Cultura Afro-Brasileira	
Unidades de Contexto	**Unidades de Registro**
Cultura Brasileira	• Nossas origens • Cultura Corporal • Ressignificar
Diversidade	• Diversidade do Conhecimento
Educação Antiracista	• Racismo; • Intolerância Religiosa
Resgate	• Regaste da Cultura Afro-Brasileira; • Resgatar a Origem
Outras Culturas	
Categoria Empírica: Conteúdos Afro-Brasileiros	
Unidades de Contexto	**Unidades de Registro**
Capoeira	• Luta • Origem • Preconceito
Dança	• Maracatu • Afoxé • Frevo • Religião
Jogos Populares	
Categoria Empírica: Racismo na Educação Física Escolar	
Unidades de Contexto	**Unidades de Registro**
Religião	• Preconceito • Macumba
Preconceito	• Brincadeiras de mau gosto • “Macaco” • Discriminação racial
Estereótipos Raciais	• Força negra • Raças no Esporte

3 Análises

Neste momento apresentamos alguns recortes das análises para explicitar o debate em torno da temática a partir da análise de conteúdo categorial por temática realizada.

No que se refere a pesquisa bibliográfica, ao adentrarmos na especificidade dos artigos que apresentavam relação com a Cultura Afro-Brasileira, nosso mapeamento identificou 86 (oitenta e seis) artigos. Vale ressaltar que do ponto de vista temporal nossa pesquisa teve como recorte os anos de 2001 a 2016, identificando produções oriundas de 8 (oito) periódicos da área. Mediante esse cenário, incialmente percebemos que a área da Educação Física se aproxima sim das relações étnico-raciais, contudo ainda de forma tímida frente ao montante de sua produção.

Dentre os artigos, os dados nos mostraram polos de temáticas, são estudos sobre: as manifestações culturais; as comunidades quilombolas; os esportes em grupos étnicos africanos; a legislação; o multiculturalismo e a interculturalidade; a capoeira e o futebol. Por mais que haja uma amplitude temática, há uma incidência maior em dois polos temáticos: a capoeira e o futebol.

Dos artigos analisados, identificamos que referentes a Cultura Afro-Brasileira e a Educação Física 63,9% do total são referentes a capoeira e ao futebol, sendo a capoeira a mais evidente com 46,5% do total dos artigos.

Os artigos apontam que o esporte de alto rendimento é um ponto de venda de um espetáculo que o brasileiro tenta passar a ideia de que há uma identidade nacional, porém na prática essa 'brasilidade' é irrigada de hierarquias étnicas. Logo, fica claro que no campo científico o esporte, mais especificamente, o futebol é um assunto complexo de debate no que tange as relações étnico-raciais e que o racismo ainda é fortemente presente em campo, como afirmam Santos, Capraro, & Lise (2010).

Identificamos, ainda, que quando se fala sobre a Cultura Afro-Brasileira dentro da Educação Física o debate acadêmico recai fortemente sobre a capoeira. Acreditamos que tal episódio pode advir do fato de que ela foi incorporada como símbolo patriótico brasileiro. Esse argumento é muito enfatizado nos artigos, sendo entendida e abordada por diversas perspectivas: na cultura corporal, no alto rendimento, na perspectiva artística, ritual e de ancestralidade e, até como meio inclusivo, como estratégia metodológica para pessoas com algum tipo de deficiência. Ou seja, o tema capoeira é massivamente a principal contribuição da Cultura Afro-Brasileira no campo científico da Educação Física, sendo esse seu principal lócus de discussão.

Ao analisarmos os documentos locais e nacionais referentes a orientação curricular da área de Educação Física, percebemos que as perspectivas das relações étnico-raciais se apresentam de maneiras distintas nos mesmos, isto é, com diferentes aproximações com as teorias curriculares.

Mesmo com a incidência maior de teorias que se enveredem em referências pós-críticas, como foi o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), percebemos que a Educação Física vem se enveredando por perspectivas críticas (Silva, 2009), a exemplo dos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco da Educação Física (Pernambuco, 2013). Conforme nos diz Paiva (2017, 255) "a base crítica ainda não está superada sobretudo na Educação Física Escolar".

Na pesquisa de campo identificamos que destaca-se, pelos questionários, que a importância dos Conteúdos Afro-Brasileiros nas aulas de Educação Física são guiadas por diversas perspectivas, mas muito fortemente pelo reconhecimento da noção de história, raiz e cultura afro-brasileira pertencente a cultura corporal e que deve haver a valorização da diversidade do conhecimento. Recaindo, também, na responsabilidade de confrontar o preconceito racial e o medo de falar de religiões diferentes. Nesse sentido, a Educação Física Escolar também tem a responsabilidade de fomentar esse debate.

Nas entrevistas fica mais explicito que o preconceito racial está presente na sociedade de forma geral, e sendo sinalizado nas falas dos professores/as como um fenômeno que acontece na escola, e no seu interior na Educação Física, e ao mesmo tempo não tem um debate específico sobre tal assunto na referida área. Referimo-nos a espaços de formação e de referências que dão subsídios para a prática pedagógica.

Por fim, mediante as observações analisadas percebemos que a realidade da Cultura Afro-Brasileira nas aulas de Educação Física Escolar apresentou-se em diferentes perspectivas. Identificamos que é um tema que adentra na sala de aula sem pedir licença, seja pelas vivências dos estudantes seja pelos conteúdos programáticos.

Inferimos também que o debate sobre preconceito racial é imprescindível em todos os segmentos educacionais. Afinal é um debate que parte da vivência deles se fazendo presente na prática

pedagógica. Nesse movimento coligimos que a Cultura Afro-Brasileira deve ser tratada tanto no viés da valorização da mesma quanto no confronto de práticas racistas dentro da escola.

4 Conclusões

Nosso horizonte de pesquisa teve como o norte pensar na igualdade racial brasileira. Uma igualdade racial que concomitantemente tivesse como mira uma perspectiva de justiça social à todos os que compõem esse país. E nesse sentido olhamos para a formação humana: a Escola e nela a Educação Física.

A pesquisa bibliográfica, nos revela que a realidade é constrangedora quando nos mostra que a exclusão, o preconceito racial e as desigualdades ainda são protagonistas no cenário brasileiro.

Identificamos, quer seja na literatura, nos documentos ou na prática pedagógica, que a capoeira é o conteúdo central do trato com a Cultura Afro-Brasileira na Educação Física. Isso nos permite inferir que a capoeira é um elemento rico em sua prática, com diferentes olhares e diferentes vivências. Entretanto, pode ser tratado de forma limitada, sendo por vezes visto apenas como luta, movimento destituído de sentido e significado histórico.

Ressaltamos que o debate sobre o preconceito racial promoveu espaços de reflexão e intervenção dos estudantes. O que destoa é que as relações étnicas e seus conflitos estão presentes na sala de aula. Elas entram sem pedir licença. Elas fazem parte da escola, da vida dos professores/as e dos estudantes.

Neste sentido, ao tomar a análise de conteúdo como procedimento foi possível identificar vários núcleos de sentido nas diferentes etapas da pesquisa, deixando-os perceptíveis e permitindo compreender melhor os variados aspectos desta discussão, o que possibilitou a ampliação de nossas possibilidades de interpretação.

Referências

Brasil. (2003). *Decreto nº 10.639*. Regula que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica.

Coletivo de Autores. (2012). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.

Ferraz, F. M. C. (2017). *O corpo da dança negra contemporânea: diáspora e pluralidades cênicas entre Brasil e Estados Unidos.* São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo.

Gomes, N. L. (2005). *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.* Brasília: SECAD.

Gomes, N. L. (2003). Cultura Negra e Educação. *Revista Brasileira de Educação,* 23, 75-84.

Lima, I. T. G. (2018). A inserção dos conteúdos afro-brasileiros nas aulas de Educação Física escolar: limites e possibilidades na rede estadual de Pernambuco. Recife: Universidade de Pernambuco.

Lüdke, M. & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Kouryh, J. R. (2008). *História do Brasil Afro-Indígena.* Recife: Bargaço.

Minayo, M. C. S., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, 3(9), 239-262.

Minayo, M. C. S. (1998). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5.ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco.

Munanga, K. (2003). *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. Rio de Janeiro: PENESB. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf.

Oliveira, L. M. (2012). *O ensino da Cultura-Afro Brasileira e a Educação Física: um estudo do currículo vivido em Santo André.* São Paulo, PUC.

Paiva, A. C. (2017). *Pedagogia histórico-crítica e currículo escolar: contribuições para a prática pedagógica da educação física*. Recife: Universidade de Pernambuco.

Pernambuco. (2013). *Parâmetros Curriculares de Educação Física do Estado de Pernambuco.* Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Pinho, V. A. (2016). Racialismo: abordagens históricas dos pressupostos do racismo. In: PINHO, V. A, & LOPES, R. *Educação para a diversidade: experiências Inovadoras na formação docente*. Curitiba: CRV, 2016.

Santos, N., Capraro, A. M., & Lise, R. S. (2010). Racismo e a derrota que não foi esquecida: uma análise dos discursos de Mário Filho na obra "o negro no futebol brasileiro" e da imprensa escrita acerca da final da copa do mundo de 1950. *Movimento*, 16(4), 191-208.

Saviani, D. (1991). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez.

Silva, T. T. (2009). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Skdmore, T. E. (1998). *Uma história do Brasil.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Souza Junior, M., Melo, M., & Santiago, M. E. (2010). A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. *Movimento,* 16(3), 31-49.

Multimétodos de coleta de dados no Estudo de Caso Único em Educação e Saúde

Silvana Lima Vieira[1], Juliana Costa Ribeiro-Barbosa[2] , Gilberto Tadeu Reis da Silva[2], Rosana Maria de Oliveira Silva[2], Juliana Maciel Machado Paiva[2] e Elaine Kelly Nery Carneiro-Zunino[2]

[1]Departamento de Ciencias da Vida Universidade do Estado da Bahia, Brasil. silvana.limavieira@gmail.com;
[2]Escola de Enfermagem Universidade Federal da Bahia, Brasil. enfa.jcr@hotmail.com; gtadeucreis@uol.br; rosanaosilva@hotmail.com; julianammp@yahoo.com; lanenery@hotmail.com.

Resumo. O objetivo deste artigo foi abordar as potencialidades e limites dos multimétodos de coleta de dados utilizados em pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso único em educação e saúde. A potencialidade de cada método deu-se pela complementariedade ao possibilitar aproximação e interrelação do pesquisador com o campo de estudo, informantes e documentos, constituindo o córpus da pesquisa. Os limites estiveram relacionados ao tempo de coleta, disponibilidade dos informantes e da instituição para fornecer documentos e acesso à observação e ao campo de estudo. Múltiplos métodos de coleta mostraram-se desafiantes e imprescindíveis para triangulação de dados e subsidiam a análise e compreensão na pesquisa qualitativa.

Palavras-chave: estudo de caso; métodos de coleta; educação profissional; enfermagem; triangulação.

Multimethods of data collection in the Single Case Study in Education and Health

Abstract. The aim of this article was to discuss the potentialities and limits of data collection methods used in qualitative research, such as a single case study in education and health. The potentiality of each method was due to the complementarity of the researcher's approach and interrelationship with the field of study, informants and documents, constituting the research corpus. The limits were related to the time of collection, availability of the informants and the institution to provide documents and access to the observation and the field of study. Multiple collection methods have proved to be challenging and indispensable for data triangulation and support analysis and understanding in qualitative research

Keywords: case study; collection methods; professional education; nursing; triangulation.

1 Introdução

As investigações que envolvem aspectos qualitativos da educação e da saúde são beneficiadas por métodos qualitativos, considerando as interrelações dos atores e cenários envolvidos no movimento de ensinar e de aprender.

A pesquisa qualitativa analisa dados de observações diretas de trabalho de campo, entrevistas aprofundadas, abertas e documentos escritos (Patton, 2005). Abrange grupos sociais, fatos vivenciados, ideias, interações, conteúdos de falas, documentos, significados e interpretações que o ser humano elabora de seu contexto social, de si e dos outros (Fortin, 1999; Minayo, 2000; Triviños, 2015), além de permitir reunir significado e intencionalidade diante das transformações sociais da vida (Flick, 2013).

Para Baxter e Jack (2008), dentre os métodos de pesquisa qualitativa em ciências da saúde, o estudo de caso é um método valioso, pois possibilita desenvolver teoria, avaliar programas e desenvolver intervenções devido à sua flexibilidade e rigor. Permite ao pesquisador explorar indivíduos ou organizações, simples através de intervenções complexas, relacionamentos, comunidades ou programas (Yin, 2015) e apoia a desconstrução e a reconstrução subsequente de vários fenômenos.

Tanto Stake e Chaves (2012) quanto Yin (2015) baseiam sua abordagem no estudo de caso paradigma construtivista. Os construtivistas afirmam que a verdade é relativa e que é dependente na perspectiva de um. Este paradigma "reconhece a importância do ser humano subjetivo criação de significado, mas não rejeita completamente alguma noção de objetividade. Pluralismo, não relativismo, é enfatizado com foco na tensão dinâmica circular de sujeito e objeto" (Baxter & Jack, 2008).

Yin (2015) e Stake e Chaves (2012) usam termos diferentes para descrever uma variedade de estudos de caso. Yin categoriza estudos de caso como explicativo, exploratório ou descritivo. Ele também diferencia entre estudos de caso holísticos e estudos de casos múltiplos. Stake identifica estudos de caso como intrínsecos, instrumental ou coletivo. Utilizamos o estudo de caso intrínseco, segundo a classificação de Stake e Chaves (2012), por se tratar de uma determinada atividade, por precisarmos aprender sobre este caso em particular, considerando que o método se propõe a particularizar o objeto de estudo e não a generalização dos resultados.

Para tanto, seguimos as etapas de coleta de informações propostas por Stake e Chaves (2012), que compreendeu a organização da recolha de dados, acesso e autorizações, observação e descrição de conceitos, entrevista e análise de documentos não existindo um momento exato para começar a coleta dos dados "[...] ela tem início antes do compromisso de realizar o estudo com a contextualização e familiarização com os outros casos e primeiras impressões".

Com essas etapas a seguir, tivemos como questão norteadora para este estudo: quais as potencialidades e limites dos multimétodos de coleta de informações na pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso Único em Educação e Saúde? Para fins deste artigo, foram considerados os seguintes métodos de coleta: entrevista semiestruturada, observação participante e análise documental.

2 Metodologia

Este artigo aborda o procedimento da coleta de dados e os multimétodos entrevista semiestruturada, observação participante e análise documental, utilizados na tese de doutoramento intitulada: Movimento ensino-aprendizagem no curso técnico de enfermagem: educando (a)s em contexto de vulnerabilidade social (Vieira, 2017), que teve como objeto de estudo a formação de pessoas em condição de vulnerabilidade social em técnicos e enfermagem a partir de um programa nacional de desenvolvimento social chamado Pacto pela Vida. Os participantes foram vinte e quatro educandos e cinco educadoras, sendo desenvolvida após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Bahia.

A reflexão e análise tiveram como referencial teórico a educação de Paulo Freire (2013), vulnerabilidade de Vignoli (2006) e de território Milton Santos (2003), no intuito de compreender a potência e fragilidade dessa ação intersetorial, considerando a educação como uma das ações de redução de danos elencadas no PPV (Freire, 2013; Santos & Silveira, 2003; Vignolli, 2006).

Considerando os aspectos multifatoriais e interdependentes que envolveram a pesquisa, a opção pelo método do estudo de caso justificou-se por ser aplicado em situações que desejam estudar um fenômeno singular e que possua valor em si mesmo (Ludke & André, 2013).

A seguir abordaremos as potencialidades e limites dos multimétodos de coleta utilizados na pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso Único em Educação e Saúde.

2.1 Multimétodos usados na pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso único

Para o alcance do objetivo da pesquisa, considerando a especificidade do objeto de estudo e sendo estudo de caso, entendemos a importância e necessidade do uso de variados métodos de coleta de informações.

Sobre as fontes de informações, considera-se que a evidência do estudo de caso pode vir de fontes como documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante, histórias de vida, técnicas projetivas, testes psicológicos, filmes, fotos, vídeos, entre outras (Yin, 2015).

Para Minayo (2000) o método estudo de caso necessita da utilização de múltiplas fontes de informações para construir um banco de dados ao longo da investigação e criar uma cadeia de evidências relevantes durante o trabalho de campo.

Dessa maneira, optamos pela entrevista semiestruturada, análise documental e observação participante de modo a possibilitar uma maior complexidade de informações sobre o caso e fornecer elementos para a análise a partir da triangulação dos métodos.

A coleta de informações correspondeu ao momento no qual foram aplicadas as técnicas e os instrumentos previamente elaborados para a realização da pesquisa de campo, a qual exigiu da pesquisadora: empatia, conhecimento, preparo, habilidade, perseverança e registro rigoroso das informações coletadas (Marconi & Lakatos, 2010).

Importante ressaltar que para o uso dos métodos de coleta de informações, foi necessária a aproximação da pesquisadora no campo e com os participantes do estudo, de modo a criar uma atmosfera favorável para a coleta, além de permitir conhecer a estrutura física e material do curso, a proposta pedagógica e os participantes do curso: educadores, educandos e gestores.

A etapa de coleta de informações contempla a organização da recolha de dados, acesso e autorizações, observação e descrição de conceitos, entrevista e análise de documentos não existindo um momento exato para começar a coleta dos dados "[...] ela tem início antes do compromisso de realizar o estudo com a contextualização e familiarização com os outros casos e primeiras impressões" (Stake & Chaves, 2012).

Com essa premissa, a coleta de informações foi desenvolvida em quatro momentos distintos e complementares. Primeiro momento: familiarização e contextualização com o caso, a partir de conversas com coordenação pedagógica e gestora da escola, somadas à leitura de documentos institucionais da escola; Segundo momento: organização, coleta de informações, documentais; terceiro momento: observação não participante do agir-aprendente do (a)s educando (a)s e agir-educativo das educadoras; e, quarto momento: entrevista semiestruturada com as educadoras e educando (a)s.

2.1.1 Entrevista semiestruturada

Entrevistas estão entre as estratégias mais familiares para coletar dados qualitativos que emergiram de diversas perspectivas disciplinares, resultando em uma grande variação entre as abordagens de entrevista (Dicicco-Bloom & Crabtree, 2006).

O objetivo da entrevista de pesquisa qualitativa é contribuir para um corpo de conhecimentos conceituais e teóricos e se baseia nos significados que as experiências de vida possuem para os entrevistados, sendo conduzida em conjunto com a coleta de dados observacionais.

A entrevista semiestruturada em profundidade é o formato de entrevista mais utilizado para pesquisa qualitativa e pode ocorrer tanto individualmente quanto em grupo. É programada antecipadamente em um horário e local designados fora dos eventos cotidianos e organizadas em

torno de um conjunto de perguntas abertas pré-determinadas, com outras questões emergindo do diálogo entre entrevistador e entrevistado (s) (Dicicco-Bloom & Crabtree, 2006).
Seguindo essas orientações, realizamos entrevistas individuais, as quais permitiram aprofundar em questões sociais e pessoais. Para tanto, elaboramos instrumentos diferentes para cada grupo de entrevistados de modo a possibilitar ampla possibilidade de resposta por parte dos informantes.
Após a etapa de aproximação com os participantes da pesquisa, apresentamos o roteiro da entrevista semiestruturada, que foi elaborado de forma a contemplar aos objetivos da pesquisa e também aberto ao contexto apresentado, pois, segundo (Stake & Chaves, 2012), é imprescindível a elaboração de um formulário de recolha de dados que não só tenha espaço para registrar a informação, mas que também chame atenção para os problemas de interesse imediato.
Com referência à entrevista semiestruturada, Minayo (2014) e Fortin (2009) caracterizam-na como aquela em que o colaborador fala livremente sobre o tema proposto de forma ampla, encontrando-se guiada por um roteiro de questões que o pesquisador deseja abordar, as quais estão fundamentadas nos objetivos da pesquisa. É uma técnica de coleta de dados que ocorre através da interação direta entre a pesquisadora e a colaboradora, sendo enriquecedora para a coleta de informações de ideias, hábitos, culturas, formas de pensar e agir, interpretações e percepções de uma realidade social, na perspectiva dos informantes, possibilitando a interação social (Fortin, 1999; Marconi & Lakatos, 2010; Minayo, 2000).
O roteiro da entrevista foi elaborado diferentemente para os entrevistados. Cada um deles foi elaborado contendo três partes: caracterização das participantes; questões destinadas à caracterização do agir-educativo ou agir aprendente e especificidades no desenvolvimento da atividade.
Os limites da entrevista semiestruturada nessa pesquisa estiveram relacionados a não aceitação por parte dos educandos, que alegaram desconforto e timidez pelo fato da entrevista ser gravada, de não se sentirem à vontade com a pesquisadora ou por difícil compatibilização de horários das atividades dos participantes da pesquisa e da pesquisadora, reagendamento das entrevistas e constrangimento em falar sobre o curso e métodos de ensino e aprendizagem.
As potencialidades do método de coleta foram a criação de vínculo entre entrevistador e entrevistado, o que possibilitou aprofundar em questões pessoais e da pesquisa, constituindo um corpus mais denso para subsidiar a análise.
Concluímos que para a entrevista semiestruturada alcançar os objetivos da coleta foi necessário criar estratégias de aproximação de acordo com a necessidade dos participantes da pesquisa.

2.1.2 Análise documental

Documentos organizacionais e institucionais tem sido um marco na pesquisa qualitativa. Seu uso requer um procedimento sistemático para avaliar documentos impressos ou eletrônicos além de uma interpretação de forma a ganhar significado, compreensão e gerar conhecimento (Bowen, 2009). A coleta de pode ser usada de modo complementar ou independente. A justificativa para a análise de documentos reside no seu papel na triangulação metodológica e de dados e possui imenso valor dos documentos na pesquisa de estudos de caso.
A análise dos documentos implica encontrar, selecionar, avaliar (compreender) e sintetizar os dados contidos nos documentos. A análise produz dados, trechos, citações ou passagens inteiras que são organizadas em grandes temas ou categorias, como foi o caso dessa pesquisa.
O propósito dos documentos é fornecer dados sobre o contexto no qual a pesquisa e os participantes operam; fornecer informações básicas de fatos passados, possibilitando insights dos

pesquisadores; auxiliar na condução de entrevistas; rastrear mudanças e desenvolvimento, proporcionar visão clara de como uma organização ocorreu com o tempo (Bowen, 2009).
A análise documental é particularmente aplicável a casos qualitativos que produzem descrições ricas de um único fenômeno, evento ou programa (Stake & Chaves, 2012; Yin, 2015).
A análise de documentos é frequentemente usada em combinação com outros métodos de pesquisa por meio de triangulação, que é a combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenômenos (Denzin, 2009). Pode ser utilizada de forma a verificar ou corroborar com evidencias de outras fontes e são eficazes na reunião de dados quando não podem mais ser observados ou quando os informantes esquecem os detalhes.
Na pesquisa realizada, os documentos foram utilizados para subsidiar a análise das categorias empíricas e aspectos concernentes à observação. Para tanto, elaboramos um quadro matriz para coleta documental, contendo os seguintes itens: título do material, conteúdo e anotações.
A coleta documental exigiu uma busca detalhada de arquivos físicos e gravados em mídia eletrônica e internet. Utilizamos materiais didáticos (módulos) do curso, disponibilizados em três volumes, Plano de Curso, Projeto Político Pedagógico, instrumento de avaliação, editais de seleção.
A análise documental envolveu o *skimming* (exame superficial), leitura (exame completo) e interpretação para posterior analise de conteúdo e analise temática.
A análise documental proporcionou identificar as temáticas do curso, as abordagens e estratégias pedagógicas, aumentando a evidência de outras fontes (Yin, 2015), que no caso da pesquisa foi a observação do agir-aprendente do (a)s educando (a)s e do agir-educativo das educadoras.
A documentação foi uma complementaridade às demais fontes de evidência pois pode complementar informações que não puderam ser observadas diretamente, constituindo-se uma técnica de coleta de dados que deve ser apreciada em função da riqueza de informações aparentes e ocultas que delas podem ser extraídas (Stake & Chaves, 2012).
As potencialidades do uso de documentos na pesquisa estiveram no fato de serem, na maioria das vezes, de domínio público, de baixo custo e a exatidão; já as limitações estar na seletividade tendenciosa do pesquisador, em um contexto organizacional onde os documentos disponíveis (selecionados) estão alinhados com as políticas e procedimentos coorporativos e com a agenda dos princípios da organização (Yin, 2015).
O uso de documentos em pesquisa permitiu acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social e político, além de favorecer a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (Cellard, 2008).
Os limites da análise documental na pesquisa estiveram relacionados a autorização e disponibilidade dos participantes da pesquisa em fornecer os materiais necessários a compreensão do objeto da pesquisa. Sendo assim, verificamos que por vezes ocorreu a seletividade tendenciosa já citada, o que nos exigiu uma crítica ao material que nos foi fornecido.
Consideramos que a análise documental contribuiu para o entendimento das intencionalidades na seleção dos conteúdos, na condução do agir-educativo das educadoras e do agir-aprendente do (a)s educando (a)s no movimento ensino-aprendizagem.
Foi uma maneira barata de se obter dados empíricos como parte de um processo. Muitas vezes evidências documentais são combinadas com dados de entrevistas e observação para minimizar preconceitos e estabelecer credibilidade.

2.1.3 Observação participante

A presença do pesquisador no campo, por mais discreta que seja sua observação, é participação. Nesse estudo, foi utilizada a observação participante, com registro em diário de campo, também intitulada de observação simples, visto que, como pesquisadores, observamos de maneira espontânea os fatos ocorridos, como um espectador (Fernandes & Moreira, 2013).

Com essa técnica, os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação, reduzindo a subjetividade que permeia todo o processo de investigação social; o registro da observação deve ser realizado no momento em que esta ocorre e pode assumir diferentes formas; a mais frequente consiste na tomada de notas por escrito ou na gravação de sons ou imagens (Gil, 2009).

A observação participante se caracteriza pela promoção de interatividade entre o pesquisador, os sujeitos observados e o contexto no qual eles vivem. Obriga o pesquisador a lidar com o "outro", num verdadeiro exercício constante de respeito à alteridade. Pressupõe convívio e intercâmbio de experiências primordialmente através dos sentidos humanos: olhar, falar, sentir, vivenciar, experimentar (Fernandes & Moreira, 2013).

Segundo os autores, a observação participante estabelece relações informais entre os sujeitos observados e o pesquisador, que lança mão de recursos variados para a coleta e análise de informações e dados: roteiro de campo, no qual previamente o pesquisador estabelece diretrizes a serem exploradas, quer dizer, as questões que se deve observar de acordo com os objetivos da pesquisa; diário de campo, no qual o pesquisador registra suas impressões sobre o cotidiano dos sujeitos observados, atentando para o fato de que aquilo que se anota ainda não é dado científico, pois surge a partir da submissão das informações coletadas às categorias de análise construídas pela reflexão teórica; Informante(s)–chave: um ou vários sujeitos observados (uma "rede"), que apresenta(m) para o pesquisador atributos para facilitar a obtenção de dados, dada sua inserção no meio onde a observação se processa; Gravador (es) ou câmera(s), recursos tecnológicos auxiliares da observação, que possibilitam a captação de dados audiovisuais, contribuindo para dar suporte e apoio complementar à memória e ao diário de campo do pesquisador (Fernandes & Moreira, 2013).

Na pesquisa em foco foi elaborado um roteiro de observação com os seguintes itens: data e local da observação, tema da aula/discussão, disposição/posicionamento do professor na sala de aula, disposição/posicionamento do mobiliário, agir educativo das educadoras e agir aprendente do educando. Foi reservado espaço para registro de situações relevantes por parte da pesquisadora.

As observações ocorreram em cinco dias alternados, entre os meses de dezembro de 2014 e fevereiro de 2015. Foi observado presencialmente o agir aprendente e educativo de cinco educadoras e doze educando (a)s, durante quatro horas, por dia, totalizando 20 horas.

Para o registro das observações foi utilizado o diário de campo no intuito de subsidiar a apreensão do agir-aprendente do (a)s educando (a)s e o agir-educativo das educadoras no movimento ensino-aprendizagem. O diário de campo foi outra fonte de informações utilizada nessa pesquisa e teve como base o exercício da observação direta dos comportamentos culturais de um grupo social; possibilitou relacionar os eventos observados ou compartilhados e acumular assim os materiais para analisar as práticas, discursos e posições dos entrevistados; também para colocar em dia as relações que foram nutridas entre o pesquisador e os pesquisados.

Segundo (Weber, 2010), o diário de pesquisa de campo permite não somente descrever e analisar os fenômenos estudados, mas também compreender os lugares que serão relacionados pelos observados ao observador e esclarecer a atitude deste nas interações com aqueles.

As potencialidades observação não participante, tratando de um estudo de caso intrínseco, foram o acréscimo às informações documentais no que tange a verificação entre o dito e o prescrito. Também possibilitou uma descrição do cenário do estudo em detalhes no sentido de proporcionar ao leitor a sensação de estar lá, assim,

> "[...] a situação física deverá ser bem descrita: as entradas, as salas, a paisagem, os corredores, o seu local no mapa, a decoração [...] é fundamental para a apreensão dos significados pela maioria dos investigadores e dos leitores" (Stake & Chaves, 2012, p. 79).

Importante ressaltar que o registro foi feito concomitante com a observação, na própria sala de aula e na sala reservada aos docentes, seguindo a recomendação de Stake e Chaves (2012)

> "[...] o observador investigador deve arranjar um recanto sossegado para escrever a observação enquanto ela ainda está fresca" (p.79).

Estas observações permitiram captar informações que foram complementares às entrevistas e análise documental, de forma a subsidiar a análise do movimento ensino-aprendizagem no curso em questão.
Os limites da aplicação da técnica da observação participante na pesquisa estiveram relacionados a tentativa de manutenção da neutralidade do pesquisador no lócus do estudo, condição sabidamente questionada em se tratando de pesquisa qualitativa em que há imersão no objeto e relação entre participantes e pesquisador.

3 Resultados

A atividade de pesquisa implica, resumidamente, realizar uma seleção, ao delimitar o campo de pesquisa, e recortar o objeto a ser investigado/ analisado. Nesse processo, técnicas podem ser entendidas como ferramentas ou procedimentos sistematizados que o pesquisador realiza para obter as informações necessárias (chamadas de técnicas de investigação e/ou levantamento), organizá-las, trabalhá-las e analisá-las a fim de atingir seus objetivos (Fernandes & Moreira, 2013, p. 519).
Espera-se que o pesquisador qualitativo utilize múltiplas (pelo menos duas) fontes de evidência; isto é, buscar convergência e corroboração através do uso de diferentes fontes e métodos de dados. Além dos documentos, essas fontes incluem entrevistas, observação participante ou não participante e artefatos físicos (Yin, 2015).
Desta forma, multimétodos possibilitam a triangulação pois utiliza dados adicionais para validar ou ampliar as interpretações feitas pelo pesquisador, adotando diferentes percepções para esclarecer o significado por meio da repetição das observações ou interpretações (Stake & Chaves, 2012).

4 Conclusões

Múltiplos métodos de coleta mostraram-se desafiantes e imprescindíveis subsidiando na análise e compreensão na análise e compreensão na pesquisa qualitativa.
A potencialidade de cada método deu-se pela complementariedade ao possibilitar aproximação e inter-relação do pesquisador com o campo de estudo, informantes e documentos, constituindo o córpus da pesquisa. Os limites estiveram relacionados ao tempo de coleta, disponibilidade dos informantes e da instituição para fornecer documentos e acesso à observação e ao campo de estudo.
Múltiplos métodos de coleta mostraram-se desafiantes e imprescindíveis subsidiando na análise e compreensão na análise e compreensão na pesquisa qualitativa. Recomenda-se, portanto, que a análise qualitativa dos dados ocorra concomitantemente à coleta para que os pesquisadores possam gerar um entendimento emergente sobre questões de pesquisa.

Referências

Baxter, P., & Jack, S. (2008). The Qualitative Report Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers, 13(4), 544–559. Retrieved from https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/qrj0902027

Cellard, A. (2008). A análise documental. In Á. P. Jean Poupart, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel-H. Groulx, Anne Laperrière, Robert Mayer (Ed.), A PESQUISA QUALITATIVA - Enfoques Epistemológicos e Metodológicos (p. 29). Petrópolis: Vozes. Retrieved from https://pt.scribd.com/document/331530993/A-PESQUISA-QUALITATIVA-Enfoques-Epistemologicos-e-Metodologicos-pdf

Cutter, S. L. (1996). Vulnerability to environmental hazards. Progress in Human Geography, 20(4), 529–539. https://doi.org/10.1177/030913259602000407

Denzin, N. K. (2009). The research act: a theoretical introduction to sociological methods. New York: Routledge Taylor e Francis Group.

Dicicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. Medical Education, 40(4), 314–321. https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x

Fernandes, F. M. B., & Moreira, M. R. (2013). Considerações metodológicas sobre as possibilidades de aplicação da técnica de observação participante na Saúde Coletiva. Physis, 23(2), 511–529. https://doi.org/10.1590/S0103-73312013000200010

Flick, U. (2013). Introdução à Metodologia da Pesquisa. Porto Alegre: Penso. Retrieved from https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2 Metodos quantitat e qualitat - IFES/Bauman, Bourdieu, Elias/Livros de Metodologia/Flick - Introducao à Metodologia da Pesquisa.pdf

Fortin, M.-F. (1999). O processo de investigação: da concepção à realização. (Lusicuência, Ed.). Loures. Retrieved from https://pt.scribd.com/document/257232112/O-processo-de-investigacao-FORTIN-pdf

Freire, P. (2013). Pedagogia do oprimido (54th ed.). Rio de Janeiro: Paz e terra. Retrieved from https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/educacao/pedagogia/pedagogia-do-oprimido-22589274

Gil, A. Ca. (2009). Métodos e técnicas de pesquisa social. Journal Of The American Medical Association (6th ed., Vol. 264). São Paulo: Atlas. https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100005

Kuhlicke, C., Scolobig, A., Tapsell, S., Steinführer, A., & De Marchi, B. (2011). Contextualizing social vulnerability: findings from case studies across Europe. Natural Hazards, 58(2), 789–810. https://doi.org/10.1007/s11069-011-9751-6

Ludke, M., & André, M. E. D. A. (2013). Pesquisa Em Educacão - Abordagens Qualitativas (2nd ed.). São Paulo: EPU. Retrieved from https://www.buscape.com.br/pesquisa-em-educacao-abordagens-qualitativas-2-ed-2013-menga-ludke-8521622503

Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2010). Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados (7th ed.). São Paulo: Atlas. Retrieved

from http://www.labev.uerj.br/textos/tecnicas-pesquisa_pesquisa-bibliografica.pdf

Minayo, M. C. de S. (2000). O desafio do conhecimento : pesquisa qualitativa em saúde (14. ed.). São Paulo: Editora Hucitec. Retrieved from https://www.worldcat.org/title/desafio-do-conhecimento-pesquisa-qualitativa-em-saude/oclc/940085396

Patton, M. Q. (2005). Qualitative Research. Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science, 3(1), 1633–1636. https://doi.org/10.1080/10503307.2011.620642

Santos, M., & Silveira, M. L. (2003). O Brasil : território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Editora Record.

Stake, R. E., & Chaves, A. M. (2012). The art of case study research. (3rd ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Retrieved from https://www.bertrand.pt/livro/a-arte-de-investigacao-com-estudos-de-caso-robert-e-stake/6674128

Triviños, A. N. S. (2015). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo; a fenomenologia; o marxismo. Retrieved from http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=756898&indexSearch=ID

Vieira, S. L. (2017). Movimento ensino-aprendizagem no curso técnico de enfermagem: educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social. Universidade Federal da Bahia. Retrieved from https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23584/1/tese_-_silvana_lima_vieira.pdf

Vignolli, J. R. (2006). Vulnerabilidade sociodemográfica: antigos e novos riscos para a América Latina e o Caribe. In J. M. P. CUNHA (Ed.), CUNHA, J. M. P. (org.) Novas Metrópoles Paulistas: população, vulnerabilidade e segregação. (p. 48). Campinas: NEPO/UNICAMP. Retrieved from http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/vulnerabilidade/arquuivos/arquuivos/vulnerab_cap_4_pgs_95-142.pdf

Weber, F. (2010). A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? Horizontes Antropológicos, 15(32), 157–170. https://doi.org/10.1590/s0104-71832009000200007

Yin, R. K. (2015). Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. (Bookman, Ed.) (5th ed.). São Paulo. Retrieved from https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=EtOyBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Estudo+de+caso.+Planejamento+e+métodos&ots=-k9gnoy_rw&sig=Re_YEYrLFBe6NThh8UkKCCL2yEI#v=onepage&q=Estudo de caso. Planejamento e métodos&f=false

Revisão sistemática de literatura assistida pelo software de análise qualitativa WebQDA: um estudo sobre a produção científica brasileira sobre Massive Open Online Courses (MOOCs) nos últimos 10 anos[1]

Eliane Almeida do Carmo[1], Carolina Lopes Araujo[2], Pedro Paulo Murce Menezes[3] e Gardênia Silva Abbad[4]

[1] Fundação Osvaldo Cruz (FIOCRUZ – Brasília), Brasil. eliane.adm@gmail.com;
[2] Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Brasil. carolinaaraujo@unb.br;
[3] Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas, Universidade de Brasília, Brasil. pemeneses@yahoo.com.br;
[4] Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasil. gardenia@unb.br.

Resumo. Os cursos massivos, online e abertos, conhecidos pela sigla MOOCs, constituem uma ferramenta acessível de educação mediada por computadores. Entretanto, no Brasil pouco se estuda sobre essa modalidade de educação a distância. A fim de desenhar um panorama das produções científicas brasileiras sobre MOOCs, foi realizada uma revisão sistemática dos trabalhos publicados nos periódicos brasileiros nos últimos 10 anos. A revisão bibliométrica foi realizada segundo o Protocolo de Cronin, Ryan e Coughlan (2008) e complementada por uma análise de conteúdo. A análise dos dados foi auxiliada pelo software WebQDA. As análises revelaram que há poucos trabalhos sobre MOOCs no Brasil e que os pesquisadores não são autores assíduos na temática. Foi observado que são poucos os grupos de pesquisas sobre MOOCs brasileiros, mas que são comuns parcerias interinstitucionais nos estudos sobre essa modalidade de educação a distância. Por fim, tem-se que a investigação brasileira sobre MOOCs é recente, pouco consolidada, mas apresenta demanda por novas pesquisas.

Palavras-chave: Revisão sistemática de literatura; MOOCs; WebQDA; produção científica brasileira; educação à distância.

Título do artigo em inglês

Abstract. Massive, online and open courses, known by the acronym MOOCs, are an accessible tool of education mediated by computers. However, Brazil shows few researches on this modality of online education. In order to draw a panorama of Brazilian scientific productions on MOOCs, this paper brings a systematic review of the studies published in Brazilian journals in the last 10 years. The Cronin, Ryan and Coughlan Protocol (2008) has oriented this bibliometric review. Data analysis was assisted by the software WebQDA. The analyzes revealed that there are few studies on MOOCs in Brazil and that the researchers are do not publish frequently about this subject. There are few Brazilian research groups on MOOCs, but that interinstitutional partnerships are common. Finally, the Brazilian research on MOOCs is recent, lacks consolidation but demands new studies about MOOCs.

Keywords: Literature systematic review; MOOCs; WebQDA; Brazilian scientific production; distance education.

1 Introdução

Com o acesso às informações facilitado pela internet e com a crescente evolução do mercado, novas possibilidades de aprendizagem estão sendo criadas e difundidas. O que antes era restrito a pequenos grupos de pessoas passou a ser disponibilizado via internet e deu forma ao que alguns

[1] Este trabalho deriva-se de um estudo de maior escopo, ainda inédito, sobre as pesquisas sobre aprendizagem aberta no Brasil.

CIAIQ
www.ciaiq.org

autores denominam como aprendizagem aberta - open learning. Novas oportunidades formativas ganharam espaço, tais como: MOOCs (Massive Open Online Courses), simulações de realidade virtual, treinamento assíncrono, jogos em rede.

Os Massive Open Online Couses (MOOCs) surgiram há cerca de uma década caracterizado por sua flexibilidade; livre acesso (abertos); baixo (ou nenhum) custo para os usuários e potencial de alcance massivo (Barin & Bastos, 2013) e mediados por um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por ferramentas da web e/ou por redes sociais que apresentam como proposta a integração das tecnologias em rede. Martins, Leite e Ramos (2017) explicam que os MOOCs surgem inicialmente como uma proposta científica e acadêmica de educação à distância, mas articulado à uma proposta econômica de internacionalização da educação. Ao propiciarem o acesso a todos os estudantes aos mesmos cursos, por meio do acesso à internet, os MOOCs são apresentados como uma proposta para democratização do ensino (Cid Bastos & Biagiotti, 2014; Nascimento, Cardoso & Rocchietti, 2013).

Visto que pouco se conhece sobre a eficácia dos MOOCs (Noe, Clarke & Klein, 2014), este trabalho tem como objetivo principal desenhar um panorama dos estudos sobre MOOCs realizados no Brasil, nos últimos 10 anos. Foram considerados os estudos publicados em periódicos de Administração, Educação, Psicologia e Saúde Coletiva, por serem essas as áreas mais correlatas ao fenômeno estudado, bem como sendo as áreas de atuação, interesse e proficiência científica dos autores deste trabalho.

Este artigo apresenta, na Seção 2, os principais conceitos e o histórico do surgimento dos MOOCs. A Seção 3 apresenta os métodos deste estudo e descreve o protocolo utilizado. A Seção 4, de Análises e discussões apresenta os resultados analíticos. Nas considerações finais, identificam-se as lacunas na investigação sobre os MOOCs e se propõe uma agenda de pesquisa futura sobre o tema.

2 Histórico e principais conceitos sobre MOOCs

O desenvolvimento da EaD se deu em três gerações, iniciando com os estudos por correspondência; passando às mídias eletrônicas e mais recentemente configurando-se no formato dos MOOCs (Gomes & Barbosa, 2016). O primeiro MOOC foi oferecido por George Siemens, Stephen Downes e Dave Cormier na Universidade de Manitoba, no Canadá, em 2008 (Souza & Cypriano, 2016; Teixeira et al., 2015). O curso, intitulado "*Connectivism and connective knowledge"* foi oferecido a 25 alunos em regime presencial e 2.300 alunos online (Souza & Cypriano, 2016). Tal MOOC enquadrou-se no contexto mais amplo da Educação Aberta, baseada numa pedagogia participativa de aprendizagem em rede (Teixeira et al., 2015). Desde seu surgimento, os MOOCs cresceram consideravelmente e continuam crescendo em popularidade (Rodrigues, Ramos, Silva, & Gomes, 2016).

Os modelos de MOOCs mais recorrentes são os x-MOOCs, que mais se assemelham às tradicionais aulas presenciais nos quais a figura do professor ainda exerce o papel central (Barin & Bastos, 2013) e os c-MOOCs, nos quais os próprios alunos geram a maioria das atividades, escrevendo suas próprias reflexões em blogs e plataformas sociais e compartilhando com seus pares.

Enquanto os c-MOOCs são de natureza conectivista e adotam o conceito de "aberto" tal como definido no campo da educação aberta onde todos colaboram e constroem o conhecimento, os x-MOOCs entendem "aberto" como um sinônimo de "gratuito" (Teixeira et al., 2015). Não há consenso nos estudos sobre MOOCs quanto à massividade desses cursos. Vela (2016) ressalta que os MOOCs não são massivos no sentido de quantidade de participantes, mas que assim se adjetivam quando se considera que os participantes provêm de múltiplas instituições e diversos países e diferentes níveis de formação.

Os MOOCs se constituem em ferramentas importantes para viabilizar o acesso a conteúdos de renomadas universidades (Cid Bastos & Biagiotti, 2014; Zhang et al., 2016), já que possibilitam o acesso a cursos que, em muitos casos, estariam fora de alcance de ampla parcela de potenciais estudantes na modalidade presencial. Nesse sentido, a compreensão acerca dos MOOCs pode fornecer importantes informações sobre aspectos dessa desterritorialização da educação (Dal Forno & Knoll, 2013).

2.1 Críticas e Desafios

No que se refere ao acesso aberto, Alevizou (2015), Rodrigues et al. (2016) e Rambe & Moeti (2017) ressaltam que os MOOCs são vistos como promotores de objetivos sociais por meio da ampliação do acesso à educação. Mas esses autores também consideram que as motivações para a oferta dos MOOCS parecem residirem em preocupações tecno-econômicas, e não tanto na promoção de oportunidades igualitárias de educação em todo o mundo. Grande parte dos MOOCs se fundamentam em conhecimentos de base ocidental, servindo para a exportação da uma epistemologia científica hegemônica. Isso tem estimulado críticas de que os MOOCs podem favorecer uma forma sutil de neocolonialismo intelectual (Rambe & Moeti, 2017). Outras críticas aos MOOCs denunciam a perversidade do viés mercadológico que define a oferta desses cursos, o que se faz evidente quando alguns cursos gratuitos são usados para publicidade de cursos de pós-graduação on-line pagas (Fontana & Leffa, 2018).

Além disso, pouco se sabe sobre a efetividade da experiência de aprendizagem de alunos com diferentes habilidades, motivações e disposições, e são escassas as inovações com ganho significativo no aprendizado em relação aos métodos tradicionais (Rodrigues et al. 2016). Críticas também recaem sobre a pouca interação e a falta de feedback entre professores e alunos e entre os próprios estudantes (Fontana & Leffa, 2018). A maioria dos MOOCs oferecidos atualmente não são desenhados para capacitar e favorecer experiências de aprendizagem colaborativas (Teixeira et al., 2015) e ainda apresentam altas taxas de evasão (Higashi, Schunn, & Flot, 2017).

O futuro dos MOOCs ainda parece incerto (Cid Bastos & Biagiotti, 2014). É inegável que eles representam recurso para atividades mais flexíveis e interativas, bem como para novas estratégias de avaliação. No entanto, ainda é preciso investigar de que forma eles se traduzem em mudanças incrementais ou disruptivas nos processos e práticas de ensino (Barin & Bastos, 2013).

3 Métodos

Esta revisão sistemática foi guiada pelo Protocolo de Cronin, Ryan e Coughlan (2008) e seus procedimentos (passo-a-passo) estão sintetizados no Quadro 1:

Quadro 1: Passos da revisão sistemática de literatura segundo o Protocolo de Cronin, Ryan e Coughlan (2008)

1º passo	formular a pergunta de pesquisa	"O que tem sido publicado sobre MOOCs no Brasil nos últimos 10 anos e por quem?"
2º passo	definir os critérios para a coleta de dados (inclusão dos periódicos consultados)	Periódicos com classificação Qualis Capes igual ou superior a B2 em Psicologia, Saúde, Administração e Educação.
3º passo	Selecionar e acessar os itens que compõem o corpus de análise	Artigos indexados com as palavras-chave: Educação aberta; MOOC; MOOCs; ou Massive Open Online Courses.
4º passo	Analisar o corpus de pesquisa e sintetizar os achados	Gerar categorias de classificação dos artigos e classificá-los com a ajuda do software WebQDA de análise qualitativa.
5º passo	Disseminar os resultados da pesquisa	Redigir e publicar o presente artigo.

Fonte: Elaborada pelos autores.

O corpus de análise deste trabalho foi composto em três etapas: primeiramente uma busca exploratória inicial no Google Acadêmico por artigos abordando a temática de MOOCs permitiu identificar as palavras-chave que posteriormente embasaram as buscas nos periódicos brasileiros pelos artigos que seriam analisados. Nessa primeira etapa, foram considerados 30 trabalhos dos quais foram extraídas 87 palavras-chaves. Dessas palavras, 51% não se repetiam dentre os trabalhos. As palavras-chave mais frequentes foram: MOOC (11 vezes); Educação aberta (5); MOOCs (4); e Massive Open Online Courses (3). A segunda etapa se deu pela seleção dos periódicos dos quais os itens do corpo de análise seriam extraídos, ou seja, todos os periódicos indexados pelo sistema Qualis Capes (evento de classificação Quadriênio 2013-2016 – o mais recente no momento da pesquisa) com nota igual ou superior a B2 nas áreas de Administração, Educação, Psicologia e Saúde (para os periódicos classificados em mais de uma área, considerou-se a maior classificação). A terceira etapa foi a coleta dos artigos indexados segundo as palavras-chave selecionadas nos periódicos selecionados na etapa anterior. As buscas incluíram as publicações de janeiro de 2008 a novembro de 2018, recorte temporal que abrange desde o surgimento dos MOOCs até a finalização da coleta de dados para este estudo. Buscou-se artigos que contivessem nos títulos, resumos ou palavras-chave os termos: “MOOC”, “MOOCs”, “Massive Open Online Course” ou “Educação aberta”. Foram encontrados 149 artigos, que foram analisados em uma leitura inicial e eliminados os trabalhos sem relação direta aos MOOCs. Os artigos eliminados muitas vezes tratavam de EAD ou tecnologias de informação e comunicação de uma forma geral e apenas citavam de forma superficial os MOOCs.

Após essa seleção, restaram, então, 37 artigos, os quais foram submetidos à leitura rigorosa que permitiu que outros oito artigos fossem eliminados por não tratar especificamente do tema. Desta forma, o corpus de análise definitivo deste estudo se compôs por 29 artigos estritamente relacionados ao estudo dos MOOCs. O Quadro 2 sintetiza os números de artigos que compõem o corpus de análise deste estudo, separados por área de conhecimento de classificação do periódico em que o trabalho foi publicado.

Quadro 2. Busca sobre MOOCs em periódicos brasileiros com classificação Qualis Capes maior ou igual a B2

Área	No. de artigos selecionados na primeira busca	No. de exclusões por título ou resumo	No. de exclusões por leitura do texto	No. de artigos no corpus final	Observações
Educação	108	83	3	22	5 experiências internacionais / traduções
Administração	14	5	4	5	2 experiências internacionais
Psicologia	25	24	0	1	1 artigo de tradução
Saúde Coletiva	2	0	1	1	1 em inglês, em parceria brasileira
Total	**149**	**113**	**7**	**29**	

Fonte: Elaborada pelos autores.

A revisão dos 29 artigos selecionados, utilizou-se das seguintes categorias de análise: 1) Autores, 2) Quantidade de autores, 3) Palavras-chave, 4) Área do Periódico, 5) Tipo (teórico ou teórico-empírico), 6) Natureza da Pesquisa (descritiva, explicativa ou exploratória); 7) Periódico; 8) Ano; 9) Lacunas apresentadas pelos autores; e 10) Principais resultados.

Com relação aos autores, buscou-se as informações relacionadas às 1.1) instituições de vinculação na data da publicação do artigo; 1.2) titulação máxima; e 1.3) quantidade de trabalhos na temática ou em temática relacionada. As informações sobre os autores, quando não disponíveis nos artigos, foram buscadas no currículo lattes, para o caso dos brasileiros e estrangeiros que estavam cadastrados na plataforma. Para os pesquisadores estrangeiros que não estavam cadastrados no

lattes a busca foi realizada pelo nome completo dos autores e a consulta de seus trabalhos no Google Acadêmico. Buscou-se também informações sobre 1.4) grupos de pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil voltados para MOOCs e aos quais os autores poderiam estar vinculados.

Os artigos classificados como teóricos-empíricos (22 no total), também foram categorizados segundo: 5.1) Abordagem de pesquisa (qualitativa, quantitativa e mista); 5.2) Origem dos dados (primário, secundário ou misto); 5.3) Delineamento (experimento, quase-experimento, correlacional ou sem delineamento); 5.4) Recorte temporal (transversal ou longitudinal); 5.5) Método (survey/levantamento de opiniões, quase-experimento, experimento, estudo de caso, observação participante, pesquisa documental e pesquisa-ação); 5.6) Amostragem (censitária, probabilística ou não-probabilística e rígida ou flexível); 5.7) Perfil amostral (alunos, professores, gestores, executivos, plataformas); 5.8) Instrumentos de procedimento de coleta de dados (questionário, roteiro de entrevista, roteiro de grupo focal, roteiro de observação, roteiro de análise documental e roteiro de análise de fóruns); 5.9) procedimentos de Coleta (online, presencial, por telefone); e 5.10) técnicas de análises de dados (estatística descritiva, estatística inferencial, análise de conteúdo e análise de discurso).

3.1 Transpondo as categorias analíticas para o WebQDA

Os 29 artigos que compuseram o corpo de análise deste trabalho foram importados para o WebQDA como fontes internas em formato PDF e separadas em pastas segundo a área de classificação do periódico de que foram extraídas.

Foram, então, criadas classificações das fontes, que funcionam como um "rótulo descritivo para todo o documento" (Souza, Costa, Moreira, Souza, & Freitas, 2016) e não apenas para parte dele (como funcionariam os códigos). Para classificação das fontes foram então criados atributos consonantes às seguintes categorias analíticas que foram aplicadas a todos os itens que compõem o corpo da pesquisa: Quantidade de autores; Área do Periódico; Tipo de estudo; Natureza da Pesquisa; e Ano de publicação (Fig. **1**).

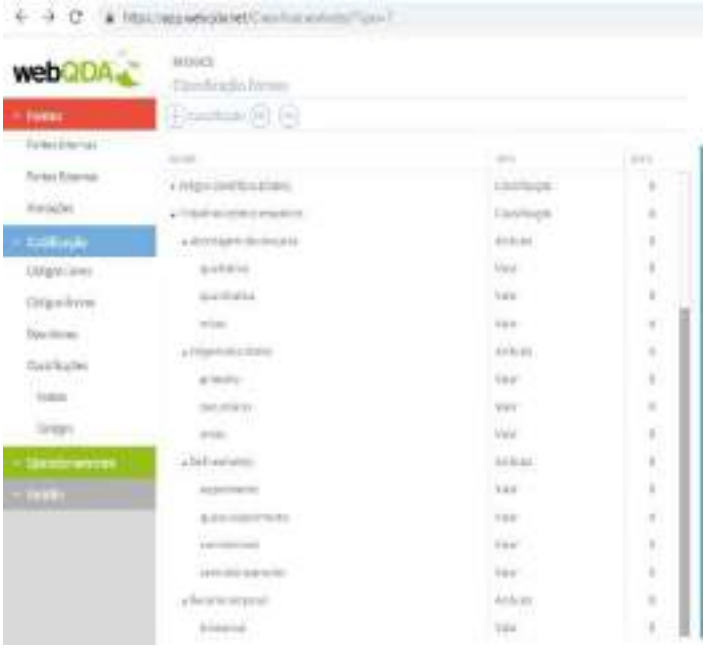
Fig. 1: Classificação de atributos de artigos científicos na interface do software WebQDA



Fonte: Elaborada pelos autores a partir da impressão de tela do WebQDA.

Já para o caso de artigos relatando estudos teórico-empíricos, foi criada uma segunda classificação com os seguintes atributos: Abordagem de pesquisa; Origem dos dados; Delineamento; Recorte temporal; Método de coleta de dados; Amostragem; Perfil amostral; Instrumentos de coleta de dados; Procedimentos de Coleta; e Técnicas de análises de dados (Fig. **2**).

Fig. 2: Classificação de atributos de artigos teórico-empíricos na interface do software WebQDA



Fonte: Elaborada pelos autores a partir da impressão de tela do WebQDA.

Para a classificação nas categorias analíticas que presumem grande variedade de valores - quais sejam: autoria; palavras-chave; título do periódico, lacunas identificadas pelos autores e principais resultados - foram criados códigos a serem aplicados aos trechos das fontes que distinguiam as informações relevantes para a categorização. À medida em que se classificava a autoria e o título do periódico, criavam-se sub-códigos com os nomes dos autores e os títulos dos periódicos que emergiam da análise. Essa opção de gerar novos código ao longo da análise condicionou a escolha por se criar "códigos árvores", gerando uma estrutura de organização dos códigos e subcódigos. A Fig. **3** mostra a estrutura de códigos aplicada para a classificação das fontes neste estudo.

Fig. 3: Estrutura de códigos-árvore usada no estudo na interface do software WebQDA



Fonte: Elaborada pelos autores a partir da impressão de tela do WebQDA.

Por fim, para a classificação dos autores segundo suas respectivas titulações, instituição de origem, número de trabalhos publicados sobre MOOCs (ou temáticas relacionadas) e grupo de pesquisa a que estão vinculados, resultou na criação de descritores. Os descritores funcionam como atributos de classificação, mas podem ser aplicados a apenas um trecho do documento; isto é, da fonte em análise (Souza, Costa, Moreira, Souza, & Freitas, 2016, p.22). Assim, os descritores apresentados na Fig. **4** foram aplicados aos trechos das fontes codificados na categoria "autoria".

Fig. 4: Estrutura de descritores na interface do software WebQDA



Fonte: Elaborada pelos autores a partir da impressão de tela do WebQDA.

Na medida em que se avançou na pesquisa sobre os autores – e consequente classificação nos descritores – foram sendo criados sub-descritores, com os nomes dos grupos de pesquisa e das instituições de origem dos autores.

A estrutura de classificação oferecida pelo software WebQDA - composta por códigos, atributos de classificações e descritores discutidos nos parágrafos acima, auxiliaram as análises apresentadas na seção seguinte.

4 Análises e discussões

Nas próximas subseções serão apresentadas as análises de perfil autoral, bem como a análise metodológica e temática dos trabalhos aqui analisados.

4.1 Análise Autoral da Produção Nacional sobre MOOCs

As análises revelam que as revistas da área da Educação foram as campeãs em publicações sobre o tema (22 dos 29 artigos analisados), seguida pelas revistas da Administração (5 artigos) com quase um terço do número de publicações. Isso impõe questionamentos quanto as razões da baixa produção acadêmica sobre MOOCs em outras áreas de conhecimento. Dentre os periódicos

pesquisados, a revista Revista Novas Tecnologias na Educação (Renote) concedeu maior espaço ao tema, tendo publicado seis artigos sobre MOOCs nos últimos 10 anos.

É elevado o número de autores envolvidos na produção analisada (totalizando 89 autores). Mas, vale ressaltar que apenas dois autores publicaram mais de um artigo na temática, revelando que a maioria dos autores são neófitos no tema. No entanto, os autores apresentam elevado grau de proficiência acadêmica, revelado pelo alto grau de instrução, sendo 49% de doutores, 12% doutorandos e 16% mestres.

Os dados relativos à autoria dos trabalhos analisados revelaram concentração geográfica da produção sobre MOOCS no sul/sudeste brasileiro. As instituições de origem dos autores que concentram maior número de publicações sobre MOOCs são a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com três artigos cada uma; e a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com dois cada.

Em onze trabalhos observa-se a presença de autores de mais de uma instituição, podendo apontar parceiras interinstitucionais. Foram encontrados três grupos de pesquisa no Diretório de grupos de pesquisa do Brasil Lattes vinculados aos estudos dos "MOOCs", mas apenas dois desses grupos contam entre seus membros autores dos artigos analisados neste estudo. Vale realçar que, dentre os autores dos artigos analisados, observa-se vinculações a dois desses grupos concomitantemente.

Conclui-se que a produção brasileira na temática ainda é reduzida, apesar de crescente, o que é observado também no âmbito internacional, conforme estudos de Gomes & Barbosa (2016) e que as publicações, em sua maioria, parecem derivar de iniciativas isoladas e pontuais de autores que não priorizam a temática de MOOCs enquanto seus objetos de estudo.

4.2 Análises Metodológicas

Observa-se que os trabalhos analisados são predominantemente teórico-empírico, de abordagem qualitativa e com recorte transversal. Os métodos mais utilizados nos trabalhos foram estudos de caso, mistos e pesquisa documental, com coletas online por meio de roteiros de observações nos fóruns de participação dos alunos, predominantemente. E as análises se deram por meio de análises de conteúdo (50%), seguido das análises estatísticas, sejam descritivas (18,18%), inferenciais (4,55%) ou ambas (9,09%). Nenhum trabalho foi experimental ou quase-experimental e apenas dois apresentaram delineamento correlacional.

4.3 Evolução da Temática da Produção Nacional Sobre MOOCS

Em uma categorização dos assuntos e objetivos pautados pelos artigos analisados, observou-se um padrão evolutivo da publicação nacional ao longo do tempo, de modo que se destacam duas fases: "Reconhecimento de campo" e "Aplicação e aprofundamento". A linha do tempo apresentada na Fig. **5** apresenta as publicações relacionando-as a seus respectivos assuntos e objetivos. O primeiro trabalho foi publicado no ano de 2013.

O período de 2013 e 2014 constituem uma primeira fase das publicações sobre MOOCs, as quais buscam reconhecer o campo e revisar a literatura (Dal Forno & Barin & Bastos, 2013; Knoll, 2013), descrever o processo de EAD culminando nos MOOCs (Nascimento et al., 2013), e apresentar sugestões para criação de MOOCs mais eficientes (Cid Bastos & Biagiotti, 2014). Nessa fase, os trabalhos são teóricos, descritivos e ainda muito incipientes, sem propostas concretas de trabalhos empíricos, o que condiz com o contexto brasileiro da época quando os MOOCs ainda estavam em fase de implantação e experimentação no país, ainda não oferecendo dados concretos para os estudos. Já em 2015as características das publicações sobre MOOcs começa a se transformar, como

mostram os três artigos internacionais publicados em revistas brasileiras. Dois desses trabalhos trazem abordagens críticas aos MOOCs (Alevizou, 2015; Harasim, 2015) e um deles apresenta o modelo construído na Universidade Aberta Portuguesa (UAb) (Teixeira et al., 2015). As abordagens críticas questionam a real "abertura" dos MOOCs, a promoção de marcas de "elite", "promoção de ideologias", além da automatização do estudante que perde sua capacidade de pensar por si só.
Na segunda fase considerada neste trabalho, que vai de 2016 a 2018, o número de trabalhos mais que triplica e emergem estudos descritivos voltados para avaliação de experiências.

Fig. 5: Linha do tempo e evolução dos artigos sobe MOOcs publicados no Brasil



Fonte: Elaborada pelos autores.

5 Considerações Finais

Por se tratar de um tema ainda pouco explorado no Brasil, há muito campo de pesquisa a ser explorado sobre a temática. Observa-se possibilidades de desenvolvimento de trabalhos voltados para conhecer o perfil dos estudantes e os padrões de interação entre os participantes e suas estratégias de aprendizagens. Também há necessidade de mais estudos que avaliem a efetividade dos MOOCs, bem como trabalhos voltados a descobrir qual o seu potencial para o processo ensino-aprendizagem. Vistos que os estudos analisados nesta pesquisa concluem que os MOOCs são muito homogêneos e pouco inovadores com relação ao idioma e os formatos, trabalhos de proposição de modelos diferenciados também são bem-vindos. Nos trabalhos analisados, foi proposto um único um modelo internacional. Há também muita necessidade de trabalhos críticos, que pautem o papel social e o potencial de democratização trazido pelos MOOCs, bem como questionamentos sobre as motivações e os protagonistas das ofertas desses cursos. Segundo o panorama apresentado, a temática, em sua totalidade, ainda precisa ser explorada, tendo em vista os trabalhos ainda possuírem caráter exploratório, ainda de reconhecimento de área.

Referências

Alevizou, G. (2015). From OER to MOOCs: Critical perspectives on the historical mediation trajectories of open education. *International Journal of Media & Cultural Politics*, 13(34), 347–378.

Barin, C. S., & Bastos, F. P. (2013). Problematização dos MOOC na atualidade: potencialidades e Desafios. *Novas Tecnologias na Educação*, 11(3), 1–10.

Cid Bastos, R., & Biagiotti, B. (2014). MOOCs: uma alternativa para a democratização do ensino. *Novas Tecnologias na Educação*, 12(1), 1–9.

Cronin, P., Ryan, F., & Coughlan, M. (2008). Undertaking a Literature Review. *Doing Postgraduate Research*, 17(1), 411–429. https://doi.org/10.1177/107808747000500401.

Dal Forno, J. P., & Knoll, G. F. (2013). Os MOOCs no mundo: um levantamento de cursos online abertos massivos. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 24(3), 178–194.

Fontana, M. V. L., & Leffa, V. J. (2018). MOOCs para o Ensino de Línguas: um estudo em call desde uma perspectiva conectivista, 75–89.

Gomes, R. R., & Barbosa, M. W. (2016). Colaborações em Pesquisas sobre Educação à Distância: uma Análise de Redes Sociais de Autores. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 14(1), 1–10.

Harasim, L. (2015). Educação online e as implicações da inteligência artificial. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, 24(44), 25–39.

Higashi, R. M., Schunn, C. D., & Flot, J. B. (2017). Different underlying motivations and abilities predict student versus teacher persistence in an online course. *Educational Technology Research and Development*, 65(6), 1471–1493. https://doi.org/10.1007/s11423-017-9528-z.

Martins, T. B., Leite, M. da S., & Ramos, M. P. A. M. (2017). Cursos Online Abertos e Massivo no Brasil no Contexto da Internacionalização da Educação Superior. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(3), 604–623. https://doi.org/10.22348/riesup.v3i2.7774.

Nascimento, A., Cardoso, L. D. S., & Rocchietti, M. (2013). Educação a distância e cooperação estratégica entre as instituições metodistas de educação superior na América Latina. *Educação & Linguagem*, 16(1), 19–37. https://doi.org/10.15603/2176-1043/EL.v16n1p19-37.

Noe, R., Clarke, A., & Klein, H. J. (2014). *Learning in the Twenty-First-Century Workplace. SSRN.* https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091321.

Rambe, P., & Moeti, M. (2017). Disrupting and democratising higher education provision or entrenching academic elitism: towards a model of MOOCs adoption at African universities. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 631–651. https://doi.org/10.1007/s11423-016-9500-3.

Rodrigues, R. L., Ramos, J. L. C., Silva, J. C. S., & Gomes, A. S. (2016). Discovery Engagement Patterns MOOCs Through Cluster Analysis. *IEEE LATIN AMERICA TRANSACTIONS*, 14(9), 4129–4135.

Souza, F., Costa, A., Moreira, A., Souza, D., & Freitas, F. (2016). *WebQDA: manual de utilização rápida*. Aveiro: UA Editora.

Souza, R. de, & Cypriano, E. F. (2016). MOOC: uma alternativa contemporânea para o ensino de astronomia. *Ciência & Educação*, 22(1), 65–80. https://doi.org/10.1590/1516-731320160010005.

Teixeira, A., Mota, J., Morgado, L., & Spilker, M. J. (2015). iMOOC: Um Modelo Pedagógico Institucional para Cursos Abertos Massivos Online (MOOCs). *Educação, Formação & Tecnologias*, 8(1), 4–12.

Vela, L. A. O. (2016). Colaboración y TIC en América Latina: el caso Interconectados. *Revista Linhas*, 17(33), 82–110.

Zhang, Q., Peck, K. L., Hristova, A., Jablokow, K. W., Hoffman, V., Park, E., & Bayeck, R. Y. (2016). Erratum to: Exploring the communication preferences of MOOC learners and the value of preference-based groups: Is grouping enough?. *Educational Technology Research and Development*, 64(6), 809-837. https://doi.org/10.1007/s11423-016-9448-3.

La calidad en el análisis de registros fotográficos con el software Nvivo 12

Ana María de las Heras Cuenca[1], Laura Rayón Rumayor[2] y Nicolás Felipe Benesh Fernández-Miranda[3]

[1]Departamento de Estudios Educativos, Universidad Complutense de Madrid, España. delasheras@edu.ucm.es
[2]Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Alcalá, España. laura.rayon@uah.es
[3]Departamento de Educación, Universidad a Distancia de Madrid, España. nicolasfelipe.benesh@udima.es

Resumen. El presente trabajo se centra en identificar las las posibilidades que brinda el software Nvivo 12 para el análisis de datos fotográficos en investigación cualitativa. Se toman como referentes metodológicos las aportaciones de autores como Banks (2007), Pink (2007 y 2009) y Ardèvol (2004) entre otros, que hacen uso de estos registros desde procedimientos participativos. Dado el interés que están cobrando estos procedimientos en la investigación social, se analizan las contribuciones de uno de los software de análisis de datos cualitativos para facilitar las tareas técnicas del investigador en el análisis de registros visuales. Se presentan las principales funciones de uno de estos software y se discuten las posibilidades que ofrece para garantizar el tratamiento y la elaboración de un riguroso proceso de análisis de datos de esta naturaleza.

Palabras clave:Fotografía; Análisis de datos; CAQDAS; Triangulación.

Quality in visual data analysis with the software Nvivo 12

Abstract. This paper identify the possibilities of qualitative data analysis with visual data, using the software Nvivo 12. The methodologic procedures that inspire this paper is participative research with visual data (Banks, 2007; Pink 2007 y 2009 y Ardèvol, 2004, among others). The interest of these methods has increased the last years in social research, so we analize the contribution of one qualitative data analysis software to assist the researcher in technical tools of analysis with visual data. The results present the principal functions of this software to manage data. Also, we discuse the contributions of this software to help the researcher in rigurous procedures with this kind of data.

Keywords: Photograph; Data Analysis; CAQDAS; Triangulation.

1 Introducción

En los últimos años, la investigación en Ciencias Sociales ha mostrado un incremento en el uso de dispositivos tecnológicos para el registro de datos que dan lugar a procedimientos de acceso al conocimiento más creativos y democráticos. Desde la antropología se comienzan a utilizar nuevos procedimientos de trabajo con imagen, existiendo múltiples experiencias etnográficas donde la imagen ha cobrado presencia en el trabajo campo. "Si las nuevas tecnologías modifican la realidad que estudia la antropología social, las antropólogas y antropólogos no podemos obviar estos cambios y nos encontramos ante el desafío de incorporar nuevas formas de acercamiento y observación de esa realidad social" (Pichardo, 2008, p. 147 - 148)

La digitalización de la fotografía ha facilitado y aportado un atractivo en la exploración y uso de la imagen en investigación, que quedaron recogidas en la obra de Austin y Hickey (2009) en relación a los cambios que trae la innovación tecnológica a la investigación que hace uso de medios audiovisuales y que quedan determinadas por las siguientes características de los nuevos dispositivos tecnológicos:

La *accesibilidad* propicia la cotidianeidad de la tecnología pues podemos adquirir tecnología a menor coste, así como disminuyen los costes de la producción de fotografía y vídeo (revelados, cintas de vídeo, montaje, etc.), por lo que aumenta la cantidad de material de fotografía y vídeo que se

genera, así como se hace más sencilla su divulgación en todos los ámbitos de la vida de las sociedades occidentales.

Otra cuestión que contribuye a este impacto social de la tecnología ha sido la *miniaturización* en los formatos de todos los dispositivos tecnológicos, cuestión que ha contribuido a que la tecnología esté siempre presente en nuestras vidas, especialmente el Smartphone que dispone de herramientas cada vez más funcionales, así como los dispositivos de almacenamiento de datos digitales. Por lo tanto, la digitalización de los productos tecnológicos nos aporta la sencilla transportación de los datos, simplifica el tratamiento de los mismos.

> "La implementación de la tecnología digital en la práctica fotográfica, ha supuesto un cambio en todo el circuito de producción, distribución y consumo de fotografías (...) Esto viene acompañado de múltiples transformaciones en los costos, mecanismos y dispositivos necesarios para la obtención de imágenes digitales." (Gómez Cruz, 2008, p.183).

Pero quizá la cuestión que ha generado el éxito de estos dispositivos tecnológicos ha sido la *simplificación* de los usos de los artefactos con el fin de hacer de ellos dispositivos de masas, a la vez que se pone a nuestra disposición aparatos *multifuncionales.* Pensemos, por ejemplo, cámaras de fotos con opción a registrar vídeo, audio, imágenes en diferentes tonos, colores, degradados, etc. Por lo tanto, se nos permite desarrollar de forma sencilla productos más complejos que antes quedaban al alcance de aquellos que disponían de grandes conocimientos en el tratamiento de la imagen. Gracias a la sencillez de las cámaras y a los software de montaje y edición de material audiovisual que nos permiten producciones más complejas sin necesidad de un conocimiento experto en la disciplina fotográfica y cinematográfica se ha generalizado el interés y la práctica cotidiana con estos artefactos.

Junto a esta idea, hemos de señalar la bondad de la *economía del tiempo* por la inmediatez de la visualización de los productos digitales. Esta ventaja la tenemos presente en investigación cuando tenemos la oportunidad de trabajar en el campo los productos que un momento antes hemos capturado.

Por lo tanto, la accesibilidad y bajos costes hace que podamos adquirir estos productos a pesar de no disponer de presupuestos elevados y vemos cómo la divulgación, compartir y transportar esta información y trabajar con ella en los ordenadores nos permiten almacenar y trabajar con la información de forma más sencilla y con mayor rapidez. El desarrollo tecnológico permite simplificar los usos de la edición de imágenes, cuestión que venía anunciando Lisón (1999) cuando la digitalización de la realidad no era todavía una práctica de masas.

> "Hacer películas, en especial en aquellos años en los que no se había desarrollado la tecnología del vídeo, era algo extremadamente complejo y caro. Sobre todo, había que dedicar un largo periodo de preparación de los informantes enseñándoles a manejar unos equipos cinematográficos complicados, engorrosos de manipular y que implicaban una tediosa posproducción. Al final, la información proporcionada por estas películas era abrumadora y difícil de analizar, debido en parte a la naturaleza del propio medio cinematográfico." (ibid., p.26).

Por lo tanto, no podemos obviar los beneficios que la cámara de audio, vídeo y fotografía puede traer al trabajo de campo en investigación de ciencias sociales, de acuerdo a la factibilidad de transportar numerosos dispositivos y una cantidad ingente de datos (grabaciones, fotografías, documentos, etc.) que puede ser trasladada, organizada, gestionada y tratada en un dispositivo que llevamos en nuestros bolsillos.

Pero también se está produciendo un cambio en la forma de proceder en el campo, favorecido por la presencia de los registros de naturaleza audiovisual que nos ofrecen diferentes opciones para acceder a los puntos de vista de los participantes a través de los registros audiovisuales. Estos facilitan el uso de diferentes lenguajes de representación, donde se puede destacar la fotografía al

ser un lenguaje más intuitivo que facilita la comunicación de ideas, sentimientos y puntos de vista (Bautista, 2017).

Pero sin duda, la gran dificultad que se puede encontrar en el trabajo con registros audiovisuales en investigación etnográfica, es la tediosa labor del investigador en el análisis y tratamiento de los registros realizados por los participantes, que puede desbordarle por la inversión de tiempo necesaria. Este trabajo se pretende dar una respuesta a esta dificultad pues podemos hacer uso de software de investigación cualitativo en esta tarea. "Los proyectos de gran envergadura que requieren varios investigadores quienes comparten grandes cantidades de datos -audiovisuales – se ven beneficiados en el uso de estas tecnologías. Los investigadores que deciden utilizar los CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data AnalisiS), disponen de posibilidades de almacenar y analizar sus datos" (Pink, 2007, p.139). En el presente trabajo profundizaremos en las posibilidades que ponen a nuestra disposición, y prestaremos especial atención en identificar las múltiples tareas que pueden realizar dichas aplicaciones informáticas.

A continuación presentamos los referentes metodológicos que nos llevan a analizar uno de estos software, NVivo 12, concretamente en las funciones que dispone para las tareas de acceso, organización y triangulación de registros fotográficos, así como se explica el procedimiento llevado a cabo para el análisis de NVivo. Profundizamos en las herramientas más relevantes que dispone este programa para dicho fin a la vez que se discuten sus aportaciones para facilitar diferentes tareas propias de un procedimiento de análisis cualitativo con este tipo de registros.

2 Marco teórico

2.1 Funciones de los software de análisis de datos en investigación cualitativa

Los CAQDAS nacen como ayudas al investigador para trabajar con datos textuales comenzando por sencillas aplicaciones similares a bases de datos que han ido evolucionando en los últimos años, y donde actualmente aumenta el interés en incorporar herramientas para el tratamiento del material audiovisual. El concepto CAQDAS, fue acuñado por dos académicos pioneros en el trabajo con dichos programas, Nigel Fielding y Ray Lee en el año 1998 y podemos conceptualizar los mismos de la siguiente manera:

> "son programas computacionales que le permiten a los investigadores cualitativos, de cualquier disciplina, ordenar los documentos que deseen analizar (bien sean textos, grabaciones de sonido, imágenes de vídeo, fotografías o cuadros, en fin, cualquier documento susceptible de análisis cualitativo), de la forma que consideren más adecuada. El investigador introduce sus documentos en el programa y empieza su labor; el programa le facilita tareas como el cruce de categorías (si las hay), el ordenamiento adecuado y fácil acceso a documentos, la creación de documentos en los cuales el investigador consigna permanentemente sus reflexiones sobre el análisis y, especialmente, la visualización del proceso de análisis" Carvajal Llamas (2001, p.254)

Por lo tanto, suponen un apoyo técnico para nuestro tratamiento de los datos con múltiples herramientas que nos permiten analizarlos de tal forma que se adapte a nuestras necesidades con múltiples funciones que hacen flexibles dichas aplicaciones para satisfacer necesidades de almacenamiento, organizativas...

Cada programa está compuesto por una serie de herramientas de acuerdo a las necesidades y características de investigación para las que fue creado. Como afirma Seale (2010), cada programa intenta dar respuesta a uno o varios enfoques de investigación, que serán el punto de partida para la creación de herramientas, su funcionalidad y posibilidades en el tratamiento de los datos. No todas las aplicaciones consideradas CAQDAS contienen las mismas herramientas ni se destinan a los

mismos ámbitos de investigación. Todas ellas permiten tareas de codificación de datos, pero el desarrollo de las mismas ha conseguido que evolucionen poniendo a disposición del investigador múltiples herramientas que permitan ejecutar tareas como las siguientes: 1) codificación de los datos, 2) búsqueda de texto, consulta y pregunta a los datos, 3) vínculo y relación de los datos, 4) escritura, anotaciones… y 5) creación de redes entre los datos, mapas conceptuales, gráficas...
Por su parte, Lewins y Silver (2007) son más concretas en las posibilidades que nos permiten desarrollar las aplicaciones destinadas a apoyar el análisis de datos de forma cualitativa de acuerdo a las necesidades del investigador. Las autoras han creado una estructura donde señalan las principales tareas para el análisis cualitativo que han sido programadas en los CAQDAS actuales que sintetizamos en la figura 1.



Fig. 1. *Posibilidades del trabajo de análisis de datos con CAQDAS (adaptado de Lewins y Silver, 2007)*

3 Metodología

3.1. Objetivos

Nos marcamos como propósito principal identificar las posibilidades del software Nvivo 12 para conocer si se trata de una herramienta adecuada para el trabajo con datos de naturaleza visual en investigaciones de carácter cualitativo, concretamente abordando los siguientes objetivos en el análisis:

- Identificar los beneficios de NVivo para facilitar el acceso y organización del material fotográfico.
- Identificar los beneficios de NVivo para las tareas de triangulación con datos visuales y textuales.

3.2. Procedimiento de investigación con registros fotográficos

En el trabajo con fotografía como registros de datos en la investigación social, hemos de señalar dos ámbitos que determinan el procedimiento de investigación y la naturaleza de la información aportada por los mismos:

- Los registros del etnógrafo, donde la etnografía audiovisual en el uso de fotografía y vídeo lo denomina “uso clásico” de la cámara (Ardèvol, 2006). Registros en los que la toma de decisiones sobre cómo, qué, cuándo registrar es exclusiva del investigador y que se utilizan como forma complementaria a la observación, dada la complejidad del estudio de

fenómenos sociales donde la fotografía y el vídeo pueden registrar lo que no ha sido capaz el ojo del investigador (Flick, 2004).

- Las fotografías denominadas como “auto-registros” donde la toma de fotografías la realiza el participante, permitiéndole mostrar su punto de vista y posibilitando el acceso a una información sobre su cultura o grupo social de referencia a través de su experiencia subjetiva, es decir, se accede a la mirada nativa del sujeto (Velasco y Díaz de Rada, 1999). En este caso, se sitúa al participante en un rol de «creador» de registros y documentos culturales (Banks, 2007; Pink, 2007).

Será este segundo uso desde el cual proponemos el análisis del software NVivo, dada la complejidad que encierra el análisis de este tipo de datos que nos permitan captar realidades "multimirada" donde nuestro discurso y nuestras afirmaciones pasen del "yo" al "nosotros" Lisón (1999).

Estos uso de la fotografía se tornar relevantes por sus beneficios para captar la mirada, puntos de vista y acontecimientos relevantes de todos los participantes, permitiendo una mejor comprensión de los significados que atribuye una persona o para comprender las dinámicas y cultura de un grupo a través de todas las visiones individuales. "El estudio de las formas visuales de las prácticas sociales en las sociedades contemporáneas deben permitirnos ir más allá del simple hecho de señalar su importancia, nos debe permitir describir, comprender y explicar cada práctica concreta" (Ardèvol, 2006, p.32)

Esta forma de proceder requiere de nuevas dinámicas en la forma de establecer las relaciones con los participantes, de tal forma que debemos eliminar la jerarquía que tradicionalmente han existido entre investigador y los mismos de forma que se da lugar a procedimientos más democráticos donde se pone en valor la visión subjetiva de cada persona (Rayón y de las Heras, 2011). El sujeto como autor de la fotografía y la película etnográfica, se convierte en coproductor en los productos visuales de manera que la toma de decisiones del trabajo de campo y la significación e interpretación de los registros sea un aspecto digno de negociación colectiva. Podemos concluir cómo las fotografías pueden contribuir a un conocimiento valioso, acorde a los criterios que garanticen la calidad de nuestra investigación mediante procedimientos de trabajo horizontales que posibilitan el acceso a múltiples voces, pues “pueden ofrecer a los investigadores nuevas y valiosas rutas acerca de las experiencias, conocimiento y valores de otras personas” (Pink, 2009, p. 95).

3.3. Instrumento de evaluación de software para análisis de datos fotográficos

De acuerdo con estas premisas, el análisis de la adecuación del programa se ha valorado a través del siguiente instrumento, centrándonos en los objetivos del trabajo para comprender las principales herramientas que dispone Nvivo para la organización y acceso a los datos, así como para servir de ayuda en la calidad del análisis.

Tabla 1. Instrumento de evaluación para software

Posibilidades para el acceso y exploración de los datos		
Espacio de trabajo donde combinar imagen-texto		
Dispone de herramientas de búsqueda de datos		
Facilita el acceso a la “mirada nativa” a través de datos visuales		
Herramientas para la triangulación de datos	**Registros de texto**	**Datos audiovisuales**
Distintas posibilidades para el agrupamiento y categorización de los datos, de acuerdo a los temas significativos que explican la realidad		

Permite establecer relaciones entre los datos		

4 Resultados y Discusión

4.1. El acceso y organización del material fotográfico

El acceso a los datos queda resuelto en este software por sus posibilidades para organizarlos atendiendo a diferentes cuestiones como pueden la técnica de recogida de datos, los momentos y contextos donde se creó el registro y finalmente han de informar sobre las personas que proporcionaron dicha información. De estas forma, proporciona un espacio de trabajo más flexible y polivalente para organizar, gestionar y describir los datos de forma más completa y adecuada a las necesidades de cada investigador. Esto es posible por el sistema de carpetas que dispone que pueden ser creadas a gusto del investigador. También se dispone de la herramienta "atributos" que nos va a permitir clasificar las fotografías de acuerdo a los valores que el investigador establece, por ejemplo, identificando el informante que toma la fotografía, la institución a la que pertenece, etc. que nos permitirá a posteriori contrastar los datos, establecer comparaciones o profundizar en casos concretos que sean de nuestro interés.

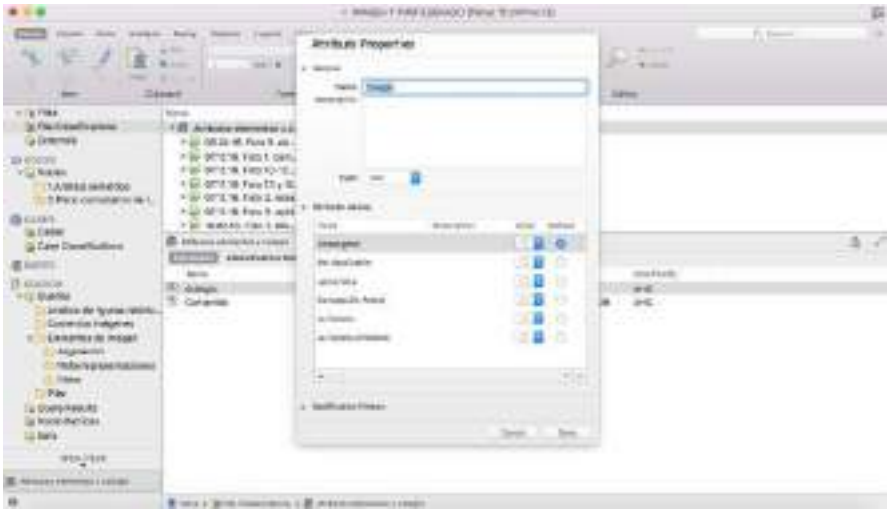


Fig. 2. *Clasificación de material de acuerdo al centro educativo al que pertenecen los participantes*

Las dos funciones presentadas nos permitirán atender a exigencias de la investigación cualitativa para comprender los fenómenos sociales y los acontecimientos, así como a "buscar relaciones en el corpus global. Aquí la intención es comparar y relacionar qué sucede en diferentes lugares y tiempos con la intención de identificar características estables (de personas, grupos, organizaciones, etc.) que trascienden el contexto local" (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 229)

En relación a las posibilidades técnicas que ofrecen los entornos de trabajo con registros de imagen fija y vídeo, se ofrece la oportunidad de elaborar material que combina imagen y palabra, que simplifica la tarea laboriosa de organizar cientos de imágenes. Así mismo, es importante disponer de diferentes espacios donde ir almacenando y organizando el material audiovisual.

El entorno de trabajo con fotografía que permite el software NVivo es un entorno de trabajo donde manejar diferentes lenguajes de representación, lo que facilita el acceso a los datos de una forma sencilla y nos permite organizar la fotografía y los significados que le otorga su autor en los procesos

de foto-elicitación . Véanse las siguientes figuras en las que se muestran capturas de pantalla que evidencia esta posibilidad de trabajo con imagen fija y en movimiento que facilita el software.

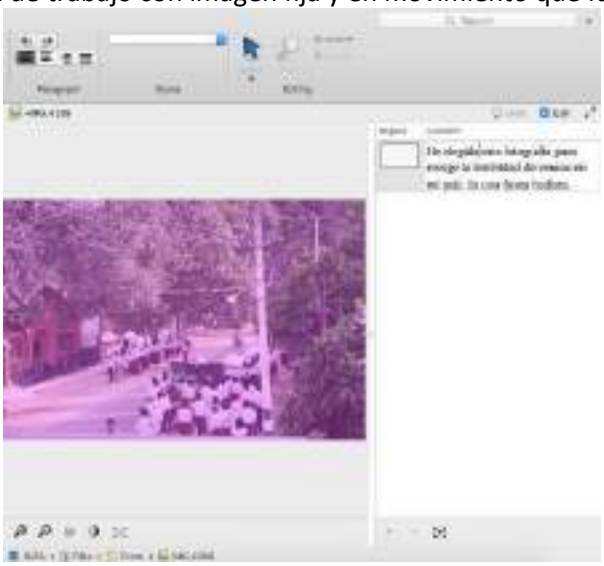


Fig. 3. *Entorno de trabajo con fotografías de NVivo 12*

4.2. La triangulación de datos y el conocimiento intersubjetivo

Las tareas de conexión y exploración de los datos de las que hemos hablado, permiten poner en evidencia las cuestiones que se revelan como significativas o que contribuyen a explicar la realidad, así como a destacar las temáticas relevantes para el grupo humano estudiado. Por ello, la elaboración de códigos será una de las herramientas fundamentales para garantizar un conocimiento intersubjetivo de la realidad. En estos códigos, podemos atender a procesos de triangulación, tal y como los entiende Denzin (1989 cit. en Flick, 2004), concretamente para la triangulación de datos, de informantes y triangulación metodológica. Unos aspectos clave para garantizar el conocimiento intersubjetivo del grupo objeto de estudio.

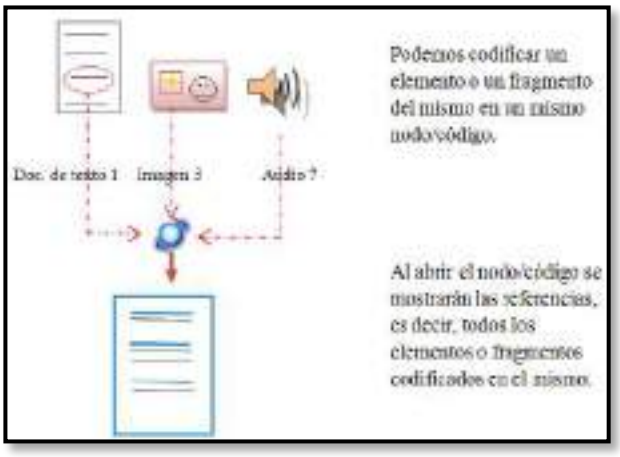


Fig. 4. *Posibilidades de codificación con NVivo*

En estos códigos podemos incluir material de cualquier naturaleza (audiovisual, textual, digital, etc.), como se presenta en la figura 4, de forma que se posibilita la triangulación metodológica al aglutinar

la información relevante extraída por cualquier técnica de recogida de datos. De esta forma, también nos permiten incluir los datos tomados en cualquier momento de la investigación y por cualquier participante, de forma que podemos llevar a cabo cualquier tarea de triangulación necesaria para nuestra investigación y que nos permita identificar los aspectos relevantes que nos hablan de grupo estudiado y que nos permiten ir ofreciendo respuestas a nuestras preguntas de investigación.

El programa dispone de dos herramientas para la categorización del material. La primera es la herramienta "conjuntos" que nos posibilita elaborar unas primeras unidades de análisis de datos. De esta forma, podemos ir elaborando un refinamiento de códigos y categorías hasta que los datos nos van revelando categorías más estables. Dichas categorías serán recogidas en los códigos o nodos donde se incluirá el material relevante. Un aspecto importante a tener en cuenta para garantizar la calidad del análisis es que cada código dispone de un apartado de descripción, donde se puede matizar la información relacionada con el mismo y favorecer la explicación del material allí recogido, de forma que los investigadores procedan en el análisis con una red de significados compartidos garantizando la calidad del proceso.

La facilidad de NVivo para la creación y consulta de los códigos con registros visuales queda recogida en la siguiente fotografía, donde se nos permite observar todo el material, como sucede en la figura 5, o también explorar todo los registros que fueron codificados en el mismo en detalle, como aparece recogido en la figura 6.

Esto posibilita un rápido acceso a cada registro así como se pueden introducir cambios desde el mismo entorno para ir refinando el análisis.

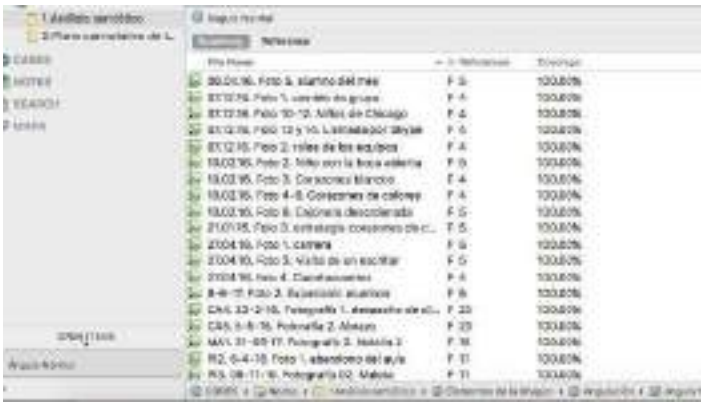


Fig. 5. *Vista de lista de elementos fotográficos codificados en NVivo12*

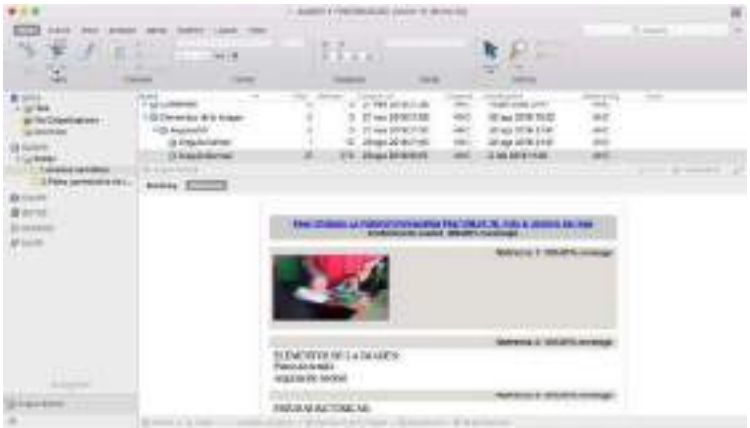


Fig. 6. *Codificación de imagen y texto en NVivo 12*

Por lo tanto, vemos cómo estos códigos facilitan dicha tarea nos permite profundizar más en la descripción de los significados, destacando sus bondades para el trabajo con fotografías y su combinación con otros datos como son los de naturaleza textual. De esta forma, facilitan la labor de triangulación y de creación de un conocimiento intersubjetivo, tal y como queda detallada en las palabras de Hammersley y Atkinson.

> "En la investigación social, si uno confía en una sola versión de los hechos existe el peligro de que un error que no haya sido detectado en el proceso de recogida de datos tenga como consecuencia un análisis incorrecto. Si, por otro lado, diversos tipos de información llevan a la misma conclusión, uno puede confiar un poco más en las conclusiones. (…) En la triangulación se comprueban las relaciones existentes entre los conceptos y los indicadores mediante el recurso a otros indicadores" (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 250)

Además, se ha identificado otra posibilidad técnica de utilidad para favorecer labores de investigación que permitan un conocimiento intersubjetivo. El entorno de trabajo con fotografía de NVivo permite mostrar en un mismo archivo las diferentes discursos que realizan los alumnos de acuerdo a una fotografía concreta, así como proceder en su análisis aportando la mirada de cada uno de los investigadores en torno al acontecimiento o significado de la fotografía. Además, la selección de regiones de la imagen y la posibilidad de vincularla a texto nos permite plasmar los elementos que el interlocutor manifiesta como relevantes o que le suscitan mayor interés. Para mayor especificidad en el análisis, vemos que se nos facilita el uso de diferentes fuentes y colores de las mismas con las que identificamos a cada interlocutor, cuestión que nos permite atender a un conocimiento intersubjetivo de la vida social, atendiendo a la diversidad de visiones y miradas así como los diferentes significados que evoca una imagen concreta, enriqueciendo y dando sentido a nuestro trabajo etnográfico.

Ejemplo de ello es la siguiente imagen donde puede detectarse cómo los diferentes colores utilizados nos muestran discursos de diferentes participantes que son ubicados en diferentes filas de las áreas de registro textual del archivo fotográfico.

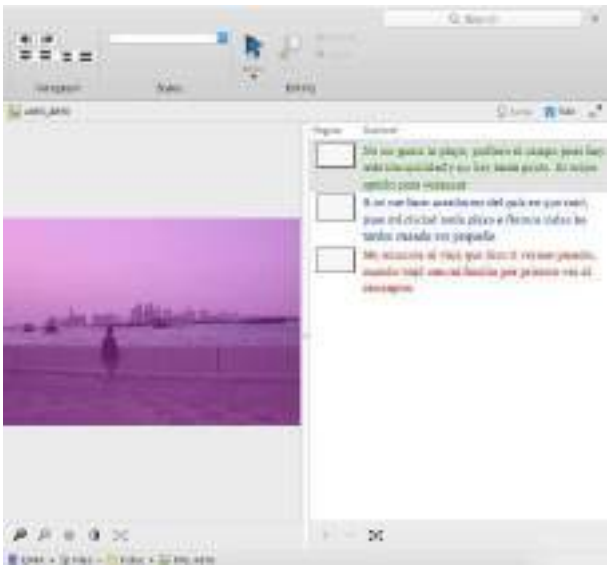


Fig. 7. *Registros textuales y visuales para favorecer la intersubjetividad*

La potencialidad de este entorno de trabajo se ha revelado como una herramienta fundamental pues es uno de los requisitos técnicos para recoger la mirada nativa y acceder a las múltiples visiones que emergen en los procesos de foto-elicitación. De acuerdo con Velasco y Díaz de Rada (1999), estas posibilidades nos permite atender las necesidades de, como dicen estos autores, *la disciplina del*

detalle. Por lo tanto, se pone a nuestra disposición todo un espacio de trabajo flexible donde recoger diferentes visiones de la vida social de cada investigador en el análisis de los datos, así como los discursos de cada uno de los participantes, lo que nos permite crear un espacio de discusión y enriquecimiento en la investigación al permitir plasmar los diferentes significados que registramos en las manifestaciones y acontecimientos que se producen en el campo.

Referencias

Ardèvol, E. (2006). *La búsqueda de una mirada.* Barcelona: Editorial UOC.

Austin, J. & Hickey, A. (2009). Working Visually in Community Identity Ethnography. *The International Journal of the Humanities, 7*(4), 1-14. Recuperado de: http://www.Humanities-Journal.com

Banks, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research.* London: SAGE Publications.

Bautista, A. (2017). La foto-elicitación en la formación permanente de maestros de educación primaria. *Alteridad, revista de educación, 12*(2), 202-214. https://doi.org/10.17163/altv12n2.2017.06

Carvajal Llamas, D. (2001). Herramientas informáticas para el análisis cualitativo. *Nómadas, 14*, 252-259.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Gómez Cruz, E. (2008). Imagen pública-privada y ética: reflexiones desde una investigación etnográfica sobre las prácticas de fotografía digital. *XI Congreso de Antropología: La mediación tecnológica en la práctica etnográfica* (183-195). UPV-EHU, Campus de Guipuzkoa: ANKULEGI antropología elkartea .

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación .* Barcelona: Paidós.

Lewins, A. & Silver, C. (2007). *Using software in Qualitative Research: A step-by-step Guide.* London: SAGE.

Lisón, C. (1999). Una propuesta para iniciarse en la Antropología visual. *Revista de Antropología Social*,*8*, 15-35.

Pichardo, J. I. (2008). Etnografía y nuevas tecnologías: reflexiones desde el terreno. *XI Congreso de Antropología: La mediación tecnológica en la práctica etnográfica* (133-150). UPV-EHU, Campus de Guipuzkoa: ANKULEGI antropología elkartea.

Pink, S. (2007). *Doing Visual Ethnography.* London: SAGE Publications.

Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography.* London: SAGE Publications.

Rayón, L. y de las Heras, A. (2011). Etnografía, conocimiento y relaciones interculturales. Algunas aportaciones de la fotografía en un estudio de casos. En A. Bautista, y H. Velasco, *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación* (68-97). Madrid: Trotta.

Seale, C. (2010). Using computers to analyse qualitative data. In D. Silverman, *Doing Qualitative Research* (251-267). London: SAGE Publications.

Velasco Maillo, H. M., y Díaz de Rada, Á. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela.* Madrid: Trotta.

O grupo reflexivo de mediação biográfica: método de investigação qualitativa e dispositivo de pesquisa-formação

Maria da Conceição Passeggi[1], Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira[2] e Gilcilene Lélia Souza do Nascimento[3]

[1]Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da Universide Cidade de São Paulo (UNICID), Brasil. mariapasseggi@gmail.com
[2]Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Brasil. roberta_ceres18@hotmail.com
[3]Centro Multidisciplinar de Pau dos Ferros da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Brasil. lelianascimento@gmail.com

Resumo. Apresentamos reflexões teóricas sobre o grupo reflexivo de mediação biográfica, entendido sob duas óticas: a) como método de pesquisa qualitativa para a produção de dados; b) como dispositivo de pesquisa-formação em contexto institucional. A discussão ancora-se em princípios teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação e no paradigma antropoformador (Pineau, 2005). Para a compreensão do processo das escritas de si, teceremos aproximações com os três movimentos da tríplice mimese: prefiguração, configuração, refiguração (Ricoeur, 1994). Os dados empíricos estão constituídos por narrativas de professoras, participantes de propostas de pesquisa-formação. As análises focalizam as duas dimensões do grupo reflexivo, com ênfase no processo de auto(trans)formação, que se realiza mediante as aprendizagens no diálogo com as próprias experiências (autobiografização) e com a escuta reflexiva da experiência alheia (heterobiografização). Nas conclusões, destacamos resultados e potencialidades desse modo de conceber a pequisa qualitativa em educação.

Palavras-chave: Grupo reflexivo; Mediação biográfica; Método de pesquisa; Formação; Narrativa.

Biographical mediation as a research method and training device

Abstract. We present theoretical reflections on the reflexive group of biographical mediation, understood from two perspectives: a) as a qualitative research method for the production of data; b) as a research-training device in an institutional context. The discussion is anchored in theoretical-methodological principles of (auto) biographical research in education and in the anthropoformer paradigm (Pineau, 2005). To understand the process of self-writing, we will approximate the three movements of the threefold mimesis: prefiguration, configuration, refiguration (Ricoeur, 1994). The empirical data are constituted by narratives of teachers, participants of a research-training proposal. The analyzes focus on the two dimensions of the reflective group, with emphasis on the process of self (trans) formation, which is accomplished through learning in the dialogue with their own experiences (autobiography) and reflective listening of the experience of others (heterobiography). In the conclusions, we highlight the results and potentialities of this way of conceiving qualitative research in education.

Keywords: Reflective group; Biographical mediation; Research method; Formation; Narrative.

1 Introdução

O uso de narrativas como método de cunho fenomenológico, hermenêutico e histórico, na pesquisa qualitativa, ancora-se no que sugere Ferrarotti (1983, p. 151, tradução nossa), no âmbito da sociologia: “o que torna único um ato ou uma história individual se apresenta como uma via de acesso – frequentemente possível – ao conhecimento científico de um sistema social”. No entanto,

continua o autor, é necessário entender que as histórias narradas se constroem em situações de microrrelação social, habitualmente, entre o pesquisador e a pessoa que narra. Portanto, há a necessidade de se considerar a natureza relacional na construção dos dados, pois as formas e os conteúdos de uma narrativa, biográfica ou autobiográfica, dependem das expectativas, injunções, normas, crenças, valores e sanções, presentes na interação social na qual elas se produzem e são recebidas. Mas, a mirada sociológica e ainda a da História Oral (HO), sobre as narrativas como método de investigação é apenas a primeira vertente que desejamos abordar aqui. Elas são recentes face a segunda, que considera a ação de narrar e de refletir sobre a vida, como um dispositivo de compreensão, de aprendizagem e, portanto, de auto(trans)formação. Essa perspectiva, que faz parte da memória coletiva ocidental, desde tempos imemoriais: "Conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo" (Oráculo de Delfos), "Uma vida não examinada não vale a pena ser vivida" (Sócrates), torna-se fundante, a partir dos anos 1980 em Educação, para a pesquisa (auto)biográfica (Delory-Momberger, 2012; Passeggi e Souza, 2016) e a criação do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação (Pineau e Le Grand, 2012, Nóvoa e Finger, 2014).

O objetivo deste artigo é pontuar aspectos teóricos e de método sobre o Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica (GRMB), com foco na produção e recepção de narrativas da experiência pedagógica, concebido numa dupla perspectiva: a) enquanto método de pesquisa qualitativa e b) como dispositivo de pesquisa-formação em contexto de formação inical e continuada de professores da educação básica. O texto se vincula, portanto, às preocupações com a fundamentação e sistematização de modos de fazer a pesquisa qualitativa em educação, com base em reflexões críticas e análises de procedimentos investigativos. Partimos das seguintes indagações: O que distingue o grupo reflexivo como método de pesquisa de sua prática como modo pedagógico de formação? Quais seus princípios fundantes? Como se realizam? Quais as suas contribuições e dasafios?

As reflexões que tecemos neste artigo decorrem de análises de narrativas que se renovam a cada ano em contextos muito diversificados, mais recentemente com professores de classes hospitalares[1]. Apresentaremos princípios teóricos que fundamentam as reflexões sobre os GRMB (Passeggi, 2008, 2011), que articulam o paradigma antropoformador (Pineau, 2005), os avanços da pesquisa (auto)biográfica em Educação (Delory-Momberger, 2012, 2014), a formação docente (Nóvoa, 2002, 2009) e as contribuições das três *mimeses* defendidas por Ricoeur (1994) na constituição da consciência histórica do tempo e do si mesmo. Apresentamos a distinção entre as duas vertentes do grupo reflexivo, seus procedimentos e contextos em que se desenvolvem as pesquisas, com a intenção de concluir sobre contribuições para a pesquisa qualitativa em educação.

2 As narrativas como fontes de investigação qualitativa e de formação humana

Sem poder nos deter nas contribuições da História Oral, da (Etnos)Sociologia ou ainda da Antropologia para a ultrapassagem do conhecimento científico de um paradigma da "suspeição" ("ilusão biográfica") para aquele de "acreditação" ((r)evolução biográfica), nos detemos, muito brevemente, no que significa a "virada biográfica" em educação, em pleno processo de construção. É bom lembrar que essa "virada" se desenvolve nos anos 1980, e se consolida a partir dos anos 2000, na Europa e nas Américas, sob denominações diversas: *histoire de vie en formation*, no contexto francófono; *Biographical research*, no mundo anglo-saxão; *Biographieforschun*, na tradição alemã;

[1] Este trabalho se insere no projeto de pesquisa "Narrativa, educação e saúde: crianças, família e professores entre o hospital e a escola", terceira etapa de projetos desenvolvidos, nos últimos cinco anos, com financiamento do CNPq (Edital de Ciências Humanas - 07/2011-2, nº 401519/2011-2; Edital Universal 14/2014, nº 462119/2014-9).

Recherche biographique en éducation, na França; *Investigación biográfico-narrativa en educac*ión, no mundo hispânico; *pesquisa (auto)biográfica*, no Brasil. O que há de comum nessas correntes, se pudermos adotar o pensamento da filosofia hermenêutica de Ricoeur (2010, p, 220), é que o humano "é um ser que se compreende interpretando-se, e o modo pelo qual ele se interpreta é o modo narrativo". Disso decorre o interesse do uso de narrativas autobiográficas para as ciências humanas como fonte de investigação compreensiva (processual) e não explicativa (causal) do agir humano, como defendia W. Dilthey (1863-1911). E, ao mesmo tempo, da importância da reflexividade narrativa sobre a experiência vivida como um modo antropológico da pessoa que narra (crianças, jovens, adultos) compreender a si mesma, aprender com a experiência e auto(trans)formar-se ao (r)elaborar a consciência de sua historicidade. Essa apreensão do humano em movimento permanente de reinvenção de si e da vida só é possível com base na compreensão da narrativa, que se constitui, desde os anos 1980 nas ciências humanas, "um parâmetro lingüístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para nossa tentativa de explicar a natureza e as condições de nossa existência" (Brockmeier; Harré, 2003, p. 526). E é por permitir o estudo de modos de interpretar, de dar sentido ao que acontece e ao que nos acontece, que as narrativas se tornam uma fonte privilegiada da pesquisa sobre nossas formas de ver/escrever a vida, em textos e contextos, os mais diversificados e complexos da experiência humana, do ponto de vista da filogênese e da ontogênese.

3 Grupo reflexivo de mediação biográfica: um método de contrução de fontes

O *grupo reflexivo* se distingue das noções de *grupo focal* e de *grupo de discussão* já consagrados na literatura. Duas características são primordias para sua definição. Em primeiro lugar, a ideia de pertencimento institucional ao grupo. No caso que examinamos aqui, os professores em formação. Em segundo lugar o objetivo de se voltar para si. Em terceiro lugar, partilhar experiências e práticas comuns, na direção de um pojeto comum: reelaborar, coletivamente, conhecimentos disciplinares, práticos, identitários, que se encontram no cerne de suas práticas pedagógicas. As aprendizagens decorrentes da reflexão e reinterpretação incidem sobre a percepção de si, dos pares e de crianças, jovens e adultos, que acompanham na escola.

O conceito de *mediação biográfica* inspira-se nos estudos de Vygotsky (1989) sobre a lei geral no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que se desenvolvem mediante micro transformações, num duplo movimento: entre pessoas (interpsicológico), e por apropriação interna (intrapsicológico). O primeiro corresponderia a um saber-fazer com o outro, e o segundo a um saber fazer sozinho. Mas pouco se sabe sobre a passagem de um movimento para o outro. A mediação biográfica pretende se situar na seqüência dessa reflexão. O objetivo é melhor compreender as relações que se tecem entre a pessoa que acompanha (mediador) e a pessoa que narra suas experiências ao longo do processo de escrita autobiográfica: *biografização* (Delory-Momberger, 2014). Nesse sentido, o GRMB abre expectativas sobre as aprendizagens com o outro, *heterobiografização*, e as aprendizagens consigo mesmo e sobre si e sobre o outro, *autobiografização*.

Os princípios deontológicos que devem ser observados estão expressos na Carta da ASHIVIF[2]: *liberdade* para falar/calar, permanecer ou não no grupo; *conviviabilidade*, *confidencialidade* e *autenticidade* como um pacto ético, ancorado na ajuda mútua; *autoria*; *contratualização*, com base nos princípios acima descritos e a exigência para quem forma da *experiência da escrita de* si

[2] Carta da Association Internationale des Histoires de Vie en Formation – ASHIVIF: http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2530/1715

CIAIQ
www.ciaiq.org

(Passeggi, 2011, p. 150-151). A confiança, a conviviabilidade, a horizontalidade e a dialogicidade criam as condições necessárias para narrar as experiências (autobiografização) e aprender com a experiência alheia (heterobiografização). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso das narrativas para fins de pesquisa, observa os princípios éticos da Carta da ASIHVIF.

Nesse sentido, o GRMB contitui-se um lugar privilegiado para a investigação qualitativa, no âmbito da sociologia da educação, da história, filosofia e psicologia da educação, propiciando a abordagem de inúmeras temáticas, uma vez que permitem identificar, nas trajetórias relatadas, questões de interesse para a pesquisa educacional, as políticas públicas, as práticas de formação, tais como, por exemplo, as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases do magistério, relações de gênero, entre pares, concepções da infância, de trabalho docente na esfera pública e privada da profissão, os processos de ensino-aprendizagem, a relação pedagógica e as exigências curriculares. A diversidade de temáticas e o número de pesquisas realizadas nessa perspectiva repercutem, por exemplo, no número de trabalhos apresentados no eixo 2 – Espaços formativos, memórias e narativas - do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, promovido pela BIOgraph[3], em parceria com universidades brasileiras.

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma "verdade" factual, mas como as pessoas dão forma à suas experiências, sentido ao que antes não tinha, como constroem representações cognitivas, afetivas, culturais nos territórios que habitam e como são por eles habitados, o que se percebe nos processos de auto(hetero)biografização. Ressaltamos que a noção de grafia não se limita, nesses casos, às narrativas orais e escritas, mas faz entrar outras linguagens: fotobiografias, audiobiografias, videobiografias, webgrafias, as redes sociais, sites para armazenar, difundir e ensinar formas de contar e viver histórias de si virtuais *(Bibble*; *biographie.*com; nègres pour inconnus; biographie.net; second life...). Essas são marcas de uma *sociedade biográfica*, que ultrapassam limites da curiosidade para por a nu a « condição biográfica » do humano som seus riscos e benefícios da difusão e recepção de padrões de comportamento das mais diversas ordens: *cibebowling*, *fake news*, documentários etc, etc. O que coloca o dilema do indivíduo na fronteira entre a imposição de "padrões biográficos" e o "gerenciamento da própria vida".

4 O grupo reflexivo de mediação biográfica como prática de formação

As reflexões em torno dos GRMB como prática de formação biográfica tiveram início em pesquisas que realizamos em contextos de formação inicial e continuada com professores da educação básica, que cumpriam uma exigência institucional de elaborar um memorial de formação como trabalho de conclusão de curso de graduação. O memorial é uma modalidade de escrita universitária (Passeggi, 2011), de longa tradição no Brasil, em que o autor faz uma reflexão sobre sua experiência de formação intelectual e acadêmica, ressaltando suas credenciais para assumir o cargo pretendido. Desde os anos 1930, ele é exigido no ingresso e promoção na carreira universitária (memorial acadêmico). Ele se expande nos anos 1980, nas universidades federais, e é adaptado, nos anos 1990, como trabalho de final de curso na formação de professores (memorial de formação).

As pesquisas realizadas no acompanhamento do *memorial de formação*, ao longo de um ano, deram início às reflexões sobre a estreita relação entre pensamento, linguagem e práxis social, permitindo estudar como se dá na evolução do processo de escrita, a ressignificação de si, das práticas pedagógicas, do outro e de seus pares.

[3] BIOgraph - http://www.biograph.org.br

Essas imagens de si se evidenciam nas diferentes metáforas utilizadas pelas pessoas que participavam do grupo reflexivo para se referirem à escrita da narrativa. Profundamente enraizadas no universo cultural, as imagens compreendem três momentos-chave, cada um deles envolvendo rituais que vão entrelaçando a ação de narrar e a reinvenção de si, ao longo do processo.

A entrada no grupo corresponde ao momento *iniciático*, em que falar sobre si mesmo diante do outro é, simbolicamente, vivenciado como uma *luta* travada contra a própria atividade biográfica. A pessoa participante, que se ensaia como um "eu narrador", tende a se ver em perigo diante da ameaça da exposição de si no grupo. Na medida em que evolui a conviviabilidade, ela ingressa numa fase de indagações mais profundas, este momento é vivido sob a forma de um *ritual maiêutico*, que promove o "parto de ideias", o "(re)nascimento pela reflexão, em que a pessoa que narra se autoconcebe como um "eu-criador", em vias de renascer pela narrativa de si. No final do percurso, reinterpretam-se a experiência vivida, esse momento *hermenêutico*, é simbolizado pela pessoa narradora como uma "viagem" ao passado e ao mesmo tempo como prospecção em o devir. Nesse processo reflexivo, cada pessoa desdobra-se em personagem-narrador e autor da história, suscetível de concluir o processo de escrita se sentindo mais autônomo, mais emancipado para vislumbrar projetos em devir.

Admitem-se, nesse percurso da experiência narrativa, três níveis lógicos do trabalho biográfico, cada um deles corresponderia a uma das três mimeses, propostas por Ricoeur (1994). Na dimensão iniciática (momento de evocação), os fatos são narrados de forma aleatória e fragmentada. É o momento da *mímese 1*, o da *prefiguração*. Na medida em que a conviavibilidade se instaura, o clima de confiança torna-se mais propício à reflexão entre pares ensejando questionar motivos, decisões, razões que permearam os processos de formação, ou de inflexão. Esse momento de reflexão corresponde à dimensão maiêutica, o momento da *mimese 2,* que para Ricoeur é o momento da *configuração* do tempo histórico. O terceiro momento corresponde à dimensão *hermenêutica*, que emerge graças ao distanciamento*,* promovido pela reinterpretação, essa é a terceira mimese: a *refiguração do tempo vivido.* Ao longo desse percurso, trata-se de dar coerência à experiência vivida, trabalhando sobre ela, com o outro, e sobre as representações de si como um outro. Os achados levam a reinvenção de si (autopoiese). Narrar sua história e trabalhar sobre ela requer operações de reflexão, de análise, síntese, interpretação, geradoras da compreensão da experiência humana.

No contexto da formação docente, ao refletirem sobre suas ações, no GRMB, os professores buscam elementos que lhes possibilitam melhor compreender a sua própria prática e a do outro para ressignificá-la conforme as necessidades que emergem da reflexão, conforme demonstra a narrativa de Ana, professora de classe hospitalar e participante do GRMB.

> É sempre muito valoroso estar com professores que vivem experiências parecidas, a costura das narrativas me proporcionou um resgate da minha história, minhas memórias.
> Vêm em mente muitas outras experiências que não apenas as que estão nas narrativas.
> Vejo-me na narrativa das outras professoras, nas reflexões, nos questionamentos, na entrega do ser professora, do ser humano. Vivenciamos histórias parecidas, cheias de emoções, alegrias e dificuldades. Penso que com a oportunidade que tenho de narrar sobre o ser professora de crianças e adolescentes doentes, colaboro com a construção da minha identidade de professora. (Ana, 2017).

Os instrumentos semióticos, utilizados em cada encontro, podem ser pensados de modo a garantir um melhor acolhimento e acompanhamento dos processos de biografização, que passam da mera evocação à conscientização da historicidade individual e coletiva.

As inter-relações entre pares têm uma força (re)generadora. Não raro, a pessoa que narra se depara com conflitos íntimos de interpretação. De que lado estou? Para onde vou? O que posso fazer para

recuperar, por em prática? Etc. Intala-se como no drama, o conflito, o trágico, o patético, a dor, as sintonias dissonantes, as harmonias, o epifânico...

> Tudo é tão meu, mas ao mesmo tempo, é possível olhar para o outro e aprender com ele, com o seu fazer! (Selma, 2017).

Durante a reflexão em grupo, as docentes recorrem a saberes teóricos que fundamentam a sua prática profissional, exemplo disso, é quando a professora Selma cita um texto de Goffman (2001) sobre o processo de despersonificação do eu, fazendo alusão aos momentos de construção identitária da criança em tratamento de saúde.

No contexto da pesquisa-formação com essas professoras, podemos pensar em uma *personificação do eu docente em contexto hospitalar*, um eu docente coletivo, que permeia esse *ser*, e esse fazer pedagógico, em tempo e espaço específicos. Trata-se da construção de um sujeito coletivo, com experiências e pensamentos semelhantes, reconhecendo o grupo como uma unidade. Nessa perspectiva, um dos resultados da proposta de formação seria a *formabilidade* de quem se dispõe a narrar suas experiências e investigar saberes, conhecimentos e aprendizagens resultantes delas. O que vai de encontro a uma demanda identificada pelas docentes de classes hospitalares durante o GRMB, pois há *[...] a necessidade de estarmos preparadas para termos respostas para nós mesmas.* (Ana, 2017).

É importante compreender o pressuposto pedagógico da perspectiva da reflexão biográfica. A mediação feita nessa perpectiva não busca impor uma formação prospectiva, mas mediar e intervir nas etapas da mediação biográfica favorecendo à *formabilidade* como uma forma mobilizadora de quem participa do grupo. Desse modo, como afirma Passeggi (2014), essa preparação desenvolvida pela mediação biográfica implementa ações que favorecem a tomada de consciência de si como aprendentes, identificando o que sabem, como aprenderam o que sabem, o que fizeram para adquirir tais aprendizagens, e o que fazem com esses saberes experienciais.

> Foram muito gratificantes nossos encontros. Esse em especial, com esses depoimentos, nos mostra o quanto somos humanos. Nossos medos, receios, nossas angústias... são muito delicados. Luto por um reconhecimento legal de nossa missão [docente de classe hospitalar]. Tenho receios que um dia possa acabar [a classe hospitalar]. (Talita, 2017, grifos nossos).

A pessoa que narra é ao mesmo tempo personagem-autora-narradora das histórias contadas que produzem conhecimentos e o *autoconhecimento*, que embora provisórios, deixam como aprendizagem o reconhecimento da capacidade de reflexividade narrativa, constitutiva de um capital biográfico que lhe permitirá novos investimentos biográficos para si mesma, para sua vida e seu viver com o outro.

5 A pesquisa-formação com narrativas

O desafio para a pessoa que narra de falar de si, refletir sobre ela mesma para no final "fabricar uma história de si", já não mais deriva de uma prática diletante, nem tão pouco de uma busca de retomar a vida para deixá-la escrita para novas gerações, quer seja a de seus filhos, netos, ou por uma necessidade estóica de confissão, ou de imortalidade. Em nossos dias, esse desafio se impõe por exigência de uma "sociedade biográfica", como denomimam os sociólogos Isabelle Astier e Nicolas Duvoux (2006). É inegável que na sociedade biográfica as trajetórias já não são mais traçadas por antecipação (formação, profissão, aposentadoria), não é raro que se multipliquem diplomas em

diversas áreas do conhecimento, formação pós-graduadas, e que se tenha sucesso sem diplomas universitários. Essa sociedade exige das pessoas que ela possa explicitar riscos, benefícios, atropelos ganhos pela e na experiência de percursos "personalizados", legando a responsabilidade pelos desvios de rota, eventuais sucessos e fracassos. O que significa dizer que já não basta "ser" ("Eis-me aqui!"), é preciso "saber ser", em permanente metamorfose, transformando-se continuadamente, à imagem dos líquidos que conformam aos recipientes. Encontramo-nos, como sugere Dosse (2009), na idade hermenêutica e da pluralidade de identidades, em que as histórias rompem com a linearidade dos fatos na narração.

É em meio à virada biográfica, que cumpre olhar com mais atenção para a pessoa humana em formação, de que ponto de vista ela se percebe, concebe o mundo e se concebe no mundo. Nessa situação de crise das identidades plurais, é que a proposta de pesquisa-formação ganha força para que as pessoas se apropriem de sua capacidade de refletir sobre si e sobre sua experiência, de conhecer e de se autoconhecer para conhecer "os deuses" e "o universo". Para Bruner (1997, p. 78), a função "mais poderosa" da cultura, seja ela escolar, familiar, religiosa, midiática ou histórica, é a de exortar os indivíduos a encontrarem um equilíbrio entre o que a cultura proíbe e o que ela gratifica. Por essa razão, essa é uma das capacidades "mais poderosas" do humano, desde a infância: a de avaliar o que a cultura lhe oferece e "projetar alternativas" para (sobre)viver nessa cultura e, eventualmente, transformá-la.

Nesse sentido, uma das grandes contribuições do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação foi o de conceitualizar a prática de narrativas autorreferencias como uma prática de pesquisa-formação (Dominicé, 2000; Josso, 2012), ou de pesquisa-ação-formação, como sugere Pineau (2005) ao acrescentar traços de união que caracteriza a emergência do paradigma antropoformador em educação.

Gaston Pineau (2005) retraça quarenta anos de história das Ciências da educação para propor uma modelização paradigmática das relações entre pesquisa, ação e formação. As perguntas que estruturam e legitimam estão relacionadas a elementos práticos, a aspectos ideológicos, metodológicos e epistemológicos: Quem investiga o quê?; Por quê?; Como? O exercício proposto pelo autor é o de articular as respostas que diferenciam o modelo clássico da pesquisa educacional e o modelo emergente da pesquisa-formação.

a) Quem pesquisa?

No modelo tradicional, são os pesquisadores e grupos de pesquisa, que se debruçam sobre seus objetos de estudo, em centros universitários. A prioridade é a da produção científica e o avanço dos conhecimentos. O que diferencia o paradigma da pesquisa-ação-formação é que além dos pesquisadores-formadores, a pessoa em formação é considerada como protagonista de sua formação, estimulada a se formar pela reflexão sobre os problemas que emergem de sua prática cotidiana. Nesse sentido, cresce o número de pesquisadores e essa massa crítica emergente pode ser considerada como uma nova força paradigmática, com tendência a democratizar as instâncias produtivas do conhecimento. Como afirma Ferrarotti (2014), as pessoas, no caso, os professores, estão preocupados com problemas que os inquietam, e buscam uma ciência de mediações suscetível de lhes trazer respostas.

b) O que se pesquisa?

No modelo clássico, os objetos de pesquisa são as práticas instituídas (ensino, aprendizagem, educação especial; currículo, políticas públicas, inclusão, exclusão ...), fundamentadas na definição canônica de que a educação é a ação das gerações adultas (na escola, na família, no trabalho ...) sobre as novas gerações. Em se tratando de pesquisas sociais, elas visam como impacto aplicar resultados obtidos na otimização da ação educativa ou de instrumentos mais adequados. No modelo emergente da pesquisa-ação-formação, se sobressaem as práticas não instituídas e aprendizagens experienciais (pessoais, sociais, existenciais), introduzidas pelos agentes sociais, relacionadas a seus

problemas cotidianos. São eles que se constituem objetos de investigação, com amplas aberturas para diferentes tipos de aprendizagem (formais, não formais e informais), que vão além do que é potencialmente previsto na clássica divisão das etapas escolares (educação infantil, ensino fundamental, médio, superior, pós-graduação).

c) Como se pesquisa?

No modelo clássico, adotam-se as metodologias disciplinares, baseadas na divisão sujeito/objeto; teoria/prática; pesquisa/ação, e segundo uma epistemologia positivista com uma visão pouco crítica de um saber analítico, preciso, verdadeiro, sistematizador. No modelo da pesquisa-formação, adotam-se metodologias interativas com traços de união na constituição de um novo paradigma: o da pesquisa-formação, ou o da pesquisa-ação-formação. A perspectiva epistemológica se caracteriza pela transdisciplinaridade de um saber sistêmico e dialético.

d) Por que se pesquisa?

Se no modelo clássico o objetivo é a explicação e compreensão teórica para depreender leis e princípios aplicáveis à ação educativa; no modelo da pesquisa-formação, destacam-se três objetivos principais: o objetivo da compreensão teórica; o objetivo praxeológico de engenharia e de estratégia de formação; e o objetivo emancipatório. Entendemos que o último é o mais importante dos três, pois se trata de perceber a pesquisa como parte integrante da formação e não alheia a ela, pois a pesquisa é o que torna possível o processo de conscientização de formar-se com e pela pesquisa. Do ponto de vista axiológico, a dicotomia entre compreensão teórica e aplicação prática é substituída pela inclusão do objetivo emancipatório de conscientização e autonomização, que levará incondicionalmente em conta as experiências individuais de aprendizagem do sujeito da formação.

6 Conclusões

Os resultados obtidos nas pesquisas que adotam a proposta de pesquisa-formação com professoras do ensino básico e de classes hospitalares permitem destacar o impacto social da metodologia do GRMB, como método e dispositivo de pesquisa-formação em diferentes contextos do exercício do magistério.

As inter-relações vivenciadas pelas participantes nas diferertes sessões de GRMB demostram que as narrativas construídas com base na reflexividade autobiográfica, promovidas pelo e no diálogo partilhado entre pares, são fundamentais para a constituição da consciência histórica e da própria identidade profissional de quem narra a sua exepriência (*autobiografização*) e de quem escuta a experiência do outro (*heterobiografiaçõ*), uma vez que a escrita da narrativa da experiência foi sempre elabordada após a escuta e o diálogo entre pares, o que permite emergir outro saber sobre si e sobre o outro, e que se constitui como um saber coletivo. O que fica para quem tem acesso à narrativa do outro é o conjunto de experiências e saberes biográficos, aquilo que é construído pela atribuição de sentidos, numa interrelação do que se fala, o que se escuta e o que corresponde ao mundo da vida de quem participa dessa construção coletiva.

Um dos resultados específicos diz respeito à dimensão fundante para a proposta de formação docente nos mais diversos contextos, notadamente, no da formação especializada para o exercício em contexto hospitalar, uma vez que essa formação se faz, sobretudo, no “chão do hospital”, considerando-se a ausência de cursos voltados para essa área específica no contexto pesquisado. Destaca-se a perspectiva da produção do conhecimento construído em colaboração com o outro (seus pares) que partilham problemas semelhantes *in loco*. Nóvoa (2009) defende a formação docente, numa vertente em que é preciso recusar o consumismo de cursos e investir no saber da experiência, pelos próprios professores, que mobilizam juntos conhecimentos teóricos e práticos. Essa relação é instigada pela proposição de Delory-Momberger (2014, p. 57), quando afirma que “o

tipo de vínculo que me une aos outros na partilha de signos comuns, a começar pelo uso da língua, é semelhante ao que estabeleço comigo na relação de reflexividade sobre a minha própria vida". As análises revelaram que as professoras que atuam em contexto hospitalar estão unidas por um mesmo fio condutor: as experiências de desenvolvimento existencial e profissional no contato com crianças e jovens em classe hospitalar. Esse fio interliga as professoras participantes, predispondo-as a coexistência entre elas, uma existência mútua e compartilhada.

Ao elaborar e apresentar suas narrativas no GRMB acerca de experiências com crianças e adolescentes em tratamento de saúde, elas refletem acerca do que aconteceu e do que lhes aconteceu. Nesse processo, partilham e revisam um capital autobiográfico e um *ethos* docente em contexto hospitalar.

Os grupos reflexivos de mediação biográfica apresentam contribuições teórico-metodológicas para a pesquisa qualitativa em educação, e revelam processos de *autoformação*, *heteroformação* e *co-formação*, colaborando diretamente na formação de professores, seja em contexto de formação inicial ou continuada.

Concluímos que a opção pelo GRMB possibilita compreender o processo de construção e reconhecimento de um saber coletivo construído em contexto hospitalar. Cabe pensar a coletividade oriunda de singularidades. As histórias de vida, que se entrecruzam no grupo reflexivo, se enriquecem pelos exercícios de autobiografização e de heterobiogafização e esse entrelaçamento propício à conscientização de si e à responsabilização pela continuidade da reflexão narrativa ao longo da vida apresenta-se como resultado suscetível de ser tomado como prática de formação crítica e reflexiva.

Nesse sentido, partilhamos a proposta de Nóvoa (2002, p. 27) sobre o *saber analisar e o saber se analisar*, como as ações partem da reflexão prática e deliberativa, possibilitando "um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros". Nessa perspectiva, os GRMB se apresentam como método de pesquisa e dispositivo de pesquisa-formação ao viabilizarem ações indissociáveis: a de narrar e a de ouvir formando (se) na construção da memória coletiva e do *ethos* docente.

Referências

ASIHVIF. (2016). Carta da ASIHVIF. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, 1*(1), 177-179.

Astier, I.; Duvoux, N. (2006). La société biographique. In *Une injonction à vivre dignement.* Paris: L'Harmattan.

Brockmeier, J; Harré, R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia*: reflexão e crítica. Porto Alegre, 18(3), 525-535.

Bruner, J. (1997). *Atos de Significação*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.

Delory-Momberger, C. (2014). Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto. Natal, Brasil: EDUFRN.

_____. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523-536.

Dominicé, P. (2000). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

Dosse, F. (2009). *O desafio biográfico. Escrever uma vida*. Trad. Gilson Souza. São Paulo: EDUSP.

Ferrarotti, F. (2014). *História e histórias de vida*: o método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal, Brasil: EDUFRN.

Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales.* Paris: Librairie des Méridiens.

Goffman, E. (2001). *Manicômios, prisões e conventos*. Tradução de Dante Moreira Leite. 7 ed. São Paulo: Perspectiva.

Josso, M. C. (2012). *Experiência de vida e formação*. Natal: EDUFRN.

Nóvoa, A. (2009). *Imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: EDUCA.

_____. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa, Portugal: EDUCA.

Nóvoa, A.; Finger, M. (2014). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2 ed. Natal, Brasil: EDUFRN.

Passeggi, M. C. (2011). A experiência em formação. *Revista Educação, 34*(2), 147-156.

_____. (2016). Narrativas da experiência de pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Revista Roteiro, 41*(1), 67-86.

_____. (2014). Prefácio. In: Delory-Momberger, C. *Figuras do indivíduo-projeto*. Natal, Brasil: EDUFRN.

_____. (2008). Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente.* Natal, Brasil: EDUFRN.

_____. (2008a). Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente.* Natal, Brasil: EDUFRN.

Passeggi, M.; Souza, E. (2016). O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Revista Investigacion Cualitativa*, 2(1), 6-26.

Pineau, G. (2005). Emergência de um paradigma antropoformador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. *Saúde e Sociedade, 14* (03).

Pineau, G.; Le Grand, J. (2012). *As histórias de vida*. Natal, Brasil: EDUFRN.

Ricoeur, P. (1994). *Tempo e narrativa - Tomo 1*. Campinas/SP, Brasil: Papirus.

_____. (2010). *Escritos e conferências 1: em torno da psicanálise.* São Paulo: Edições Loyola.

Vygotsky, L. (1989). *A formação social da mente.* 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Alunos com necessidades educativas especiais: Análise da regulamentação no ensino superior português

Ana Pereira Antunes[1], Débora Rodrigues[2], Leandro S. Almeida[3] e Sandra Estêvão Rodrigues[4]

[1]Departamento de Psicologia Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Estudos da Criança Universidade do Minho, Portugal. aantunes@uma.pt; [2]Fundação Princesa D. Maria Amélia, Portugal. fdeborarodrigues@hotmail.com; [3]Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, Portugal. leandro@ie.uminho.pt; [4]Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva Universidade do Minho, Portugal. sandra.estevao@sapo.pt.

Resumo. O estudo enquadra-se na investigação qualitativa crítica e consiste numa análise documental da legislação sobre os alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior português. Após busca online encontraram-se documentos (despachos/regulamentos) para 13 das 15 universidades que integram o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. Os dados recolhidos permitem concluir que o aluno com necessidades educativas especiais no ensino superior português é percebido em função de um sentido lato de deficiência e de necessidades educativas especiais; não é uniforme a forma de prestar apoio aos alunos com necessidades educativas especiais; e as medidas de apoio, centram-se sobretudo em assegurar a frequência através da melhoria das condições de acessibilidade e mobilidade, bem como nas condições de frequência e formas de avaliação.

Palavras-chave: Investigação qualitativa crítica; inclusão; deficiência; necessidades educativas especiais, ensino superior.

Students with special educational needs: Analysis of regulations in the Portuguese higher education

Abstract. This study has the framework of critical qualitative research and consists of a content analysis of the regulations on students with special educational needs in the Portuguese higher education. After an online search, were found documents (orders/regulations) for 13 of the 15 universities that are part of the Council of Rectors of Portuguese Universities. The data collected allow us to conclude that students with special educational needs in Portuguese higher education are perceived in a broad sense of disability and special educational needs; it is not uniform the support provided to students with SEN; and support actions are mainly focused on ensuring attendance by improving accessibility and mobility conditions, as well as frequency and evaluation conditions.

Keywords: Critical qualitative inquiry; inclusion; disability; special educational needs, higher education.

1 Introdução

Uma das consequências da democratização do ensino e da atenção à diversidade caracteriza-se pelo ingresso crescente de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino superior (ES) a nível nacional e internacional. Contudo, apesar de o direito à educação e a igualdade de oportunidades serem reconhecidas, por exemplo, pelas Nações Unidas através da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em 2006 e com entrada em vigor em 2008, e respetivo Protocolo Opcional, ratificada por vários países incluindo Portugal, não significa que as práticas estejam a ser efetivamente inclusivas, salvaguardando os direitos destes cidadãos (Van Hove, Schippers, & Bakker, 2018). Efetivamente, a inclusão de alunos com NEE no ES, realidade relativamente recente, coloca vários desafios às instituições educativas, desde os recursos humanos/pedagógicos aos recursos físicos/financeiros, uma vez que não é suficiente garantir o acesso ao ES antes de assegurar o sucesso do aluno e a conclusão dos estudos (Fernandes & Almeida, 2007). Nesse sentido, em 2004, dada a escassa orientação na matéria, algumas instituições de ES em Portugal criaram, o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior

(GTAEDES), procurando: "(1) Proporcionar um serviço de melhor qualidade a estudantes com deficiências; (2) Promover a aproximação inter-serviços que apoiam estudantes com deficiências, por forma a facilitar a troca de experiências, o desenvolvimento de iniciativas conjuntas e a racionalização de recursos", conforme se pode ler no sítio do GTAEDES (http://www.gtaedes.pt). Atualmente, e consequência de vários esforços, assiste-se a procedimentos favoráveis a vários níveis, quer político quer educativo, que visam favorecer a inclusão dos alunos com NEE no ES. Contretamente, podem referir-se:

(a) os pareceres emanados pelos Conselho Nacional de Educação, destacando-se a especificidade do Parecer n.º 1/2017, de 16 de fevereiro, Parecer Sobre Estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior, bem como o Parecer n.º 3/2017, de 08 de maio, Parecer Sobre Acesso ao Ensino Superior, abordando a questão dos contingentes especiais;

(b) o Despacho n.o 8584/2017, de 29 de setembro, estabelecendo o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo para Frequência do Ensino Superior de Estudantes com incapacidade igual ou superior a 60 %;

(c) o Despacho n.º 10734/2017, de 11 de dezembro, referindo a criação "pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SECTES), em articulação com a Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) e a Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), o programa designado *Inclusão para o Conhecimento,* que visa, entre outros domínios de atuação, promover a existência das condições adequadas à inclusão de pessoas com necessidades especiais em termos de formação, desempenho de atividades docentes e de investigação, de participação ativa na vida académica, social, desportiva e cultural, e acesso geral ao conhecimento no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) e do Sistema Científico e Tecnológico Nacional (SCTN)" (pp. 27645-27646). Efetivamente, estes aspetos são reconhecidos por quem advoga a igualdade de exercício professional e de cidadania também na investigação académica (Camalhão & Camalhão, 2018);

(d) a criação do Balcão IncluIES no âmbito do referido Programa "Inclusão para o Conhecimento", o qual alberga várias informações sobre entidades, permitindo a divulgação de serviços e boas práticas, bem como a "colaboração e o intercâmbio de informação entre as IES no apoio dado ao estudante/docente/investigador", conforme divulgado no sítio do Balcão (https://www.dges.gov.pt/pt/incluies?plid=1752);

(e) o Despacho n.º 10734/2017, de 11 de dezembro de 2017, merece ainda referência pela criação do Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES), que "tem como missão o aconselhamento do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) na definição de estratégias que promovam o acesso e a inclusão de cidadãos com necessidades especiais no ensino superior, nas atividades académicas e no SCTN, mediante a produção de estudos, pareceres e recomendações" e como "eixos de intervenção: (1) Legislação e regulamentação existentes no âmbito da inclusão de pessoas com necessidades especiais nas IES e no SCTN; (2) Acessibilidade e universalidade nos meios e recursos usados e disponibilizados ao nível das IES e do SCTN, nomeadamente ao nível das acessibilidades física e digital; (3) Condições de transição e acesso entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior; (4) Frequência do Ensino Superior, integração na vida académica, transição para a vida ativa e/ou integração no SCTN" (p. 27646). No relatório final do GT-NECTES (2017) constam 67 recomendações, agrupadas em 26 áreas temáticas, que constituem oportunidades de reflexão e sugestão de boas práticas para a concretização da efetiva inclusão de alunos com NE no ES;

(f) o alargamento do contingente especial à segunda fase de candidaturas ao ES, que aconteceu em 2018, pela primeira vez (http://www.dge.mec.pt/noticias/acesso-ao-ensino-superior-2018-alunos-com-necessidades-especiais); e

(g) a Lei n.º 71/2018, de 31 de dezembro, Orçamento do Estado para 2019, com referência a alunos com NEE, sendo que no artigo 203.º, Programa de apoio e acompanhamento ao estudante

CIAIQ
www.ciaiq.org

com necessidades especiais, lê-se: "Em 2019, o Governo dinamiza, no âmbito da Direção Geral do Ensino Superior e em articulação com as instituições de ensino superior, uma rede de apoio inclusiva no ensino superior para estudantes com necessidades educativas especiais, incluindo um programa de monitorização, apoio e acompanhamento da integração destes estudantes no ensino superior" (p. 6083); no artigo 204.º, Alunos com incapacidade igual ou superior a 60 %, contemplam-se os alunos elegíveis para efeitos de atribuição de bolsa de estudo; e no artigo 205.º, Convergência entre atletas olímpicos e paralímpicos, prevê-se a eliminação da discriminação existente entre os atletas olímpicos e paralímpicos.

Mas, apesar destes passos dados, a realidade destes alunos no ES não é uniforme. Mesmo assim, várias instituições de ES possuem serviços de apoio, conforme testemunham os principais resultados do Inquérito às NEE no Ensino Superior – 2017/2018 (DGEEC, 2018). De facto, a existência de um responsável pela gestão da situação dos alunos com NEE é crucial, tendo-se estes serviços afirmado com um papel preponderante, nos contextos universitários, como Madaus (2011) afirma:

> Over the past twenty-five years, the field of postsecondary disability services has moved from a fledgling aspect of the higher education enterprise to an established profession. Simultaneously, college campuses are faced with new issues related to providing services for an increasingly diverse student body, including ensuring access to evolving technologies, to quality instruction, and to appropriate support services. Disability service professionals can provide a valuable resource to campus administrations in the development and evolution of such services, but moreover, stand poised to increasingly serve in a campus leadership role in such endeavors. (Madaus, 2011, p.13)

Assim sendo, importa conhecer as necessidades dos alunos com NEE no ES e investigar sobre as práticas que se revelam inclusivas (Lord & Stein, 2018; Ostiguy, 2018; Roth, Pure, Rabinowitz, & Kaufman-Scarborough, 2018). Para isso, a metodologia qualitativa pode ser uma forma de investigação privilegiada, pois permite dar voz aos intervenientes e escutar a sua perspetiva, princípio básico dos estudos sobre deficiência, ou seja, "nada sobre nós sem nós" (Van Hove, 2018). A propósito, refira-se o trabalho de Harvery (2018) que, partindo da experiência pessoal, ilustra como a teoria social pode ser utilizada para compreender a vivência do aluno no ES, ou o trabalho de Camalhão e Camalhão (2018), onde se advoga o direito à participação como produtor de ciência.

Neste artigo, pretende-se dar voz aos alunos com NEE de uma forma indireta, uma vez que não serão participantes do estudo, mas através da análise da regulamentação existente nas instituições de ES. Esta orientação faz tanto mais sentido quando não existe, apesar dos movimentos já referidos, normativa legal governamental na matéria como nos anos pré-universitários. Dessa forma, socorremo-nos do contributo da investigação qualitativa crítica (Denzin, 2017) com a sua perspetiva de modificação da realidade (Ulmer, 2017) e de ir além da descrição do fenómeno procurando a consciencialização, ou seja, um conhecimento atuante sobre a realidade, modificando-a (Carspecken, 2011).

Face à revisão da literatura, ao atual estado da arte e ao facto de que, em 2017/18, "são referenciados 1644 alunos com NEE inscritos em estabelecimentos de ensino superior, 91,5% no ensino público (1504) e 8,5% no ensino privado (140)" (DGEEC, 2018, p.1), considerou-se, como objetivo central deste trabalho, contribuir para a reflexão e atuação junto de alunos com NEE no ES português, através da análise dos mecanismos de regulação formal definidos por algumas universidades. De uma forma mais específica, pretende-se analisar o estado atual de entendimento das NEE no ES português, considerando-se a conceptualização adotada nos regulamentos/estatutos existentes, bem como a possibilidade de intervenção contemplada nos mesmos. Para tal ressalte-se o contributo da metodologia qualitativa e do procedimento de análise documental como forma privilegiada de recolha de dados para alcançar os objetivos definidos.

2 Metodologia

A realização deste trabalho decorre da situação atual vivenciada na realidade portuguesa do ES e a inclusão de alunos com NEE. Assim sendo, a partir dos objetivos de investigação definidos, o estudo foi desenvolvido a partir da formulação de duas questões centrais: (1) como é percebida a pessoa com deficiência e/ou a pessoa com necessidades educativas especiais nos regulamentos/estatutos existentes no ensino superior português; e, (2) que mecanismos de resposta inclusiva são preconizados na regulamentação institucional existente.

O trabalho que se descreve, tratando-se de um estudo qualitativo, está arraigado, na sua génese, na investigação qualitativa crítica, ou seja, procurando contribuir não só para o conhecimento sobre a problemática, mas também contribuir para a promoção da inclusão deste grupo específico de alunos através de uma maior consciencialização sobre esta realidade (Carspecken, 2011). Os autores partilham das palavras de Denzin (2017), acerca dos investigadores qualitativos críticos, quando afirma que:

> As global citizens, we are no longer called to just interpret the world, which was the mandate of traditional qualitative inquiry. Today, we are called to change the world and to change it in ways that resist injustice while celebrating freedom and full, inclusive, participatory democracy. This challenge mobilizes members of the interpretive community in two ways. It offers an answer to those who express doubt and reservations about qualitative research, people who say "It's only a qualitative study!" The answer is this is NOT JUST A qualitative study. This is ethically responsible activist research. The avowed social justice commitment focuses inquiry on research that makes a difference in the lives of socially oppressed persons. (Denzin, 2017, p. 9)

A realização do estudo aconteceu de forma faseada, no que respeita à recolha e análise de dados, contemplando, várias etapas:

(1) num primeiro momento, em março de 2018, as duas primeiras autoras do estudo, dado o interesse na temática, após pesquisa no sítio do GTAEDES (http://www.gtaedes.pt/o-gtaedes/), onde constava informação sobre vários serviços de apoio aos alunos com NEE, agrupada em vários tópicos ("Contactos específicos do serviço de apoio a alunos com necessidades especiais na instituição; Contactos Gerais da instituição; Regulamento ou estatuto de estudante com necessidades especiais; Adaptações curriculares ou adaptações à avaliação; Caracterização do apoio individualizado disponível; e, Caracterização da Acessibilidade Física existente"), decidiu proceder a uma primeira consulta detalhada da informação disponibilizada;

(2) posteriormente, em julho de 2018, após discussão e consenso, a partir da consulta e análise prévias definiram categorias, para analisar os dados, dada a riqueza que possuíam, mas que, na sua opinião, estavam apresentados de forma algo dispersa;

(3) mas, em outubro de 2018, verificaram a atualização da informação disponível no sítio do GTAEDES, havendo o *Diretório dos Serviços de Apoio para Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (edição 2016)* (http://www.gtaedes.pt/dsa/) com a informação previamente disponível e consultada pelas autoras, e o *Diretório dos Gabinetes de Apoio à Pessoa com Deficiência no Ensino Superior (edição 2018)* (https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/gabinetes-de-apoio-pessoa-com-deficiencia-no-ensino-superior?plid=1752), bem como os *Principais resultados do Inquérito às NEE no Ensino Superior – 2017/2018* (http://www.dgeec.mec.pt/np4/938.html), traçando a panorâmica sobre a realidade nacional. Então, questionou-se a pertinência de uma análise mais profunda de alguns dos dados apresentados, tendo-se decidido analisar a regulamentação disponível;

(4) com o enquadramento da consulta prévia realizada, em fevereiro de 2019, reuniu-se a documentação disponível e optou-se por definir o critério para o estudo, ou seja, considerar apenas as universidade portuguesas que intregram o CRUP (Conselho de Reitores das Universidades

Portuguesas), ou seja, um total de 15 universidades (http://www.crup.pt/universidades/), a saber (pela ordem em que aparecem na página online): Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa, Universidade do Porto, Universidade Nova de Lisboa, Universidade de Aveiro, Universidade do Minho, Universidade de Évora, Universidade dos Açores, Universidade do Algarve, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Universidade da Beira Interior, Universidade da Madeira, Universidade Aberta, Universidade Católica Portuguesa, e ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.

(5) a partir deste critério consultaram-se, em fevereiro de 2019, para orientação e ponderação da viabilidade do estudo, os documentos que disponíveis na página do GTAEDES, no tópico "Regulamento ou estatuto de estudante com necessidades especiais", através de link a seguir à designação "A instituição dispõe de Regulamento/Estatuto que pode consultar em:". Esta consulta permitiu verificar que não havia informação disponível para algumas universidades neste tópico (ou por não haver ligação referenciada, ou por já não estar atualizada ou por haver referência a documento interno à instituição), mas havia 8 universidades com documentos regulamentares, que estavam acessíveis. No entanto, colocou-se a questão da sua atualidade, pois já havia decorrido algum tempo desde a sua divulgação pelo GTAEDES (em 2016) e o momento da consulta (fevereiro de 2019).

(6) Então, procedeu-se a uma nova pesquisa, no motor de busca *google,* utilizando o descritor: *estatuto regulamento aluno com necessidades educativas especiais universidade […]* (colocando-se o nome da universidade, o que significa que foi introduzido para as 15 instituições). Quando esta busca não permitia encontrar algum documento introduziu-se outro descritor: *atendimento aluno com necessidades educativas especiais universidade …* (colocando-se o nome da universidade, sendo este apenas foi utilizado quando o recurso ao anterior suscitou dúvidas ou não se encontrou informação satisfatória).

Esta procura permitiu encontrardocumentos mais atualizados para 13 universidades (para algumas encontraram-se documentos referentes a faculdades específicas, mas a opção foi considerar o regulamento/estatuto geral em vigor na respetiva universidade), organizando-se uma listagem dos mesmos, após comparação entre os resultados da procura efetuada pelas duas primeiras autoras do estudo, conforme se ilustra na Tabela 1, constituindo estes documentos o objeto de estudo neste trabalho. Ressalta-se que a apresentação desta listagem não pressupõe a não existência de outros documentos que possam estar alocados às instituições referidas, e que possam não estar disponíveis online ou que não tenham sido detetados através do motor de busca utilizado *(Google)*.

Tabela 1. Listagem das universidades e respetiva documentação consultada.

Universidade	Documento (Sítio online)	Codificação
Universidade de Coimbra	Despacho n.º 4722/2018, Republicação do Regulamento n.º 597/2011, de 15 de novembro, Regulamento de Direitos Especiais dos Estudantes da Universidade de Coimbra, capítulo VII, Estudante com necessidades educativas especiais (https://dre.pt/application/conteudo/115293174)	D1
Universidade de Lisboa	Despacho n.º 6255/2016, Regulamento do estudante com necessidades educativas especiais da Universidade de Lisboa, de 11 de maio de 2016 (https://dre.pt/application/conteudo/74414875)	D2
Universidade do Porto	Estatutos: Estudante com necessidades educativas especiais da U. Porto (EENEE) (Secção permanente do Senado de 08 de Outubro de 2008) (https://sigarra.up.pt/up/pt/web_gessi_docs.download_file?p_name=F-217704166/EENEE.pdf)	D3
Universidade Nova de Lisboa	Regulamento n.º 397/2018, Regulamento do Estudante com Necessidades Educativas Especiais da Universidade NOVA de Lisboa, de 02 de julho, (https://dre.pt/application/conteudo/115620378)	D4

Universidade de Aveiro	Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais da UA_EENEE.pdf, de 08 de julho de 2015 (https://www.ua.pt/pedagogico/page/23917)	D5
Universidade do Minho	Despacho RT- 43/2017, de 24 de julho, Subsecção VI, Estudante com deficiência (http://www.gpi.uminho.pt/Uploads/1_Despacho_RT-43_2017.pdf)	D6
Universidade de Évora	Regulamento Académico – Terceira Alteração, Ordem de Serviço n.º 7/2018, de 23 de março, Subbsecção IX, Estudante com necessidades educativas especiais (https://gesdoc.uevora.pt/api/pages/file/&download=false&id=400756#page=43)	D7
Universidade dos Açores	Despacho n.º 1285/2018, Regulamento dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais da Universidade dos Açores, de 06 de fevereiro (https://dre.pt/application/conteudo/114640603)	D8
Universidade do Algarve	Regulamento n.o 698/2018, Regulamento de Estatutos e Direitos Especiais dos Estudantes da Universidade do Algarve, de 22 de outubro (https://dre.pt/application/conteudo/116747620)*; e Estatuto do estudante com necessidades educativas especiais, de 06 de maio de 2013 (https://www.ualg.pt/sites/ualg.pt/files/gcp/legislacao/estatuto_gabinete_de_apoio.pdf)	D9a D9b
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	Regulamento n.º 139/2018, Regulamento dos Regimes Especiais de Frequência da Universidade de Trás -os -Montes e Alto Douro, de 01 de março, capítulo 10, Estudantes com necessidades educativas especiais (https://dre.pt/application/conteudo/114787033)	D10
Universidade da Beira Interior	Regulamento n.o 623/2018**, regulamento Académico da Universidade da Beira Interior, de 27 de setembro (https://dre.pt/application/conteudo/116524499); e Despacho n.o 37/R/2013, Regulamento de direitos decorrentes de situações especiíficas do estudante da Universidade da Beira Interior, artigo 12.º, Estudante com Necessidades Educativas Especiais (https://academicos.ubi.pt/online/pdfHandler.ashx?file=bv/legislacao/Desp_37_R_2013.pdf)	D11a D11b
Universidade da Madeira	Alteração ao Regulamento de Avaliação da Aprendizagem dos alunos da Universidade da Madeira, 06 de abril de 2016***; e Regulamento de Avaliação da Aprendizagem dos Alunos da Universidade da Madeira**,** de 02 de Agosto de 2013, artigo 17º, Medidas de apoio aos alunso com necessidades educativas especiais, deficiências físicas e sensoriais (http://uaa.uma.pt/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=89&Itemid=103&lang=pt)	D12a D12b
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	Regulamento n.º 456/2017, Regulamento de estudantes com estatuto especial, de 22 de Agosto, Capítulo VI, Estatuto especial de estudante com necessidades educativas especiais (https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2017/09/05/1504604949464_Regulamento_de_Estudantes_com_Estatuto_Especial.pdf)	D13

* Este regulamento não contempla os alunos com NEE, referindo, no artigo 35.º, Norma revogatória, que "Com a entrada em vigor do presente regulamento, consideram-se revogadas todas as normas avulses que confiram quaisquer regalias ou direitos especiais aops estudantes da UAlg, com exceção do Regulamento do Estudante com Necessidades Educativas Especiais.". ** Este regulamento não contempla especificamente os estudantes em condições especiais de frequência, referindo no artigo 107º, Inscrição em unidades curriculares, no ponto 9, que "Os regimes especiais de frequência são regulados por Despacho Reitoral"; no artigo 113º, Assistência a estudantes, no ponto 4, que "Os docents devem ainda conceder apoio pedagógico suplementar aos estudantes com necessidades especiais que tenham o estatuto reconhecido nos SA."; e, no artigo 120º, Exame de época especial, no ponto 2, alínea b, iv) "Estudante com necessidades educativas especiais". *** Esta alteração ao regulamento não altera o artigo referente aos alunos com NEE.

(7) Posteriormente à organização e preparação dos materiais, os documentos foram lidos na íntegra, comparados e analisados a partir das questões de investigação previamente formuladas, ou seja, duas categorias definidas *a priori*: (1) Perceção da pessoa com deficiência e/ou a pessoa com NEE no ES português, onde emergiram as subcategorias Legislação e Estudante com NEE; e, (2)

Mecanismos de resposta inclusiva preconizados na regulamentação institucional existente, onde emergiram as subcategorias Estatuto especial, Serviço específico e Medidas de apoio.

3 Resultados e Discussão

Nesta secção do trabalho organizam-se os dados em função das categorias e respetivas subcategorias, estruturando-se o texto num comentário crítico com base na perspetiva dos autores.

3.1 Perceção da pessoa com deficiência e/ou a pessoa com NEE no ES português

Legislação. Verificou-se que das 15 universidades que integram o CRUP 13 dispõem de documentação, disponível online, com o objetivo de salvaguardar a inclusão dos alunos com NEE. Contudo, dada a falta de legislação a nível nacional que delimite algumas orientações estes documentos são elaborados por cada universidade e a sua designação (e.g. Despacho ou Regulamento), formato e conteúdos são diferenciados (e.g. Despacho ou Regulamento específico para os estudantes com NEE ou uma subsecção de um documento mais alargado que contempla outros aspectos/situações da vida académica nas várias secções). Registam-se, em oito universidades, despachos/regulamentos específicos para os alunos com NEE (D2, D3, D4, D5, D6 e D8) e em cinco universidades os alunos com NEE são contemplados em secções específicas de partes de regulamentos mais alargados (D1, D6, D7, D10, D12 e D13). Contudo, verifica-se a existência de duas situações um pouco distintas em duas universidades, ou seja: numa delas existe um regulamento recente de estatutos e direitos especiais dos estudantes (D9a), onde os alunos com NEE não são contemplados, existindo esta referência explícita no texto de que se mantém em vigor o regulamento do Estudante com NEE, sendo que o mais atual encontrado de 2013 (D9b). Na outra, existe um regulamento académico onde aparece a referência aos alunos com NEE (D11a) mas na busca online apenas se encontrou um regulamento anterior de 2013, onde se contemplava numa secção o estudante com NEE (D11b).

Verifica-se que a publicação destes documentos regulatórios é relativamente recente, pois há sete publicações em 2018 (D1, D4, D7, D8, D9, D10 e D11), duas publicações em 2017 (D6 e D13), duas publicações em 2016 (D2 e D12a), parecendo estar ainda em vigor três publicações de 2013 (D9b, D11b e D12) e uma publicação de 2008 (D3). Saliente-se, ainda, que o âmbito de aplicação, nas várias universidades, contempla os alunos dos vários ciclos de estudos pelo que, sendo uma realidade em expansão na frequência do ES, a par da maior consciência social dos direitos cívicos e práticas inclusivas (e.g. Van Hove et al., 2018), saúda-se esta progressiva preocupação recente traduzida no maior número de regulamentos, e revisões, com datas recentes. Por outro lado, com as novas estruturação do ciclo de estudos com a Declaração de Bolonha, faz sentido que se contemplem os estudantes a frequentar os três ciclos de formação, incluindo a pós-graduação mais claramente profissionalizante.

Estudante com NEE. O entendimento sobre a designação de estudante com NEE não é expresso da mesma forma nos regulamentos consultados. Destaca-se a definição "sentem dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto académico, decorrentes da interação dinâmica entre fatores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e/ou limitações nos domínios da audição, da visão, motor, da saúde física e outros, desde que devidamente atestados por especialistas dos domínios em causa" (D1, D3, D10) e a que recorre às categorias definidas pelas "Categorias definidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE): a) Categoria transnacional A (CTN. A): inclui os estudantes com deficiências ou incapacidades consideradas em

termos médicos como perturbações orgânicas, atribuíveis a patologias orgânicas, por exemplo, associadas a deficiências sensoriais, motoras ou neurológicas. (…) b) Categoria transnacional B (CTN. B): engloba estudantes com perturbações comportamentais ou emocionais ou com dificuldades de aprendizagem específicas. (…)" (D2 e D4).

Regista-se, ainda, a designação de alunos com necessidades educativas especiais, deficiências físicas ou sensoriais, mas com ausência de explicitação no documento do que se entende pela mesma (D12), bem como a designação de estudante com deficiência (D6), cuja definição corresponde à encontrada noutros documentos para estudantes com NEE (D5, D7, D13), que constitui uma espécie de adequação ao contexto educativo da Lei n.o 38/2004, de 18 de Agosto, que define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência. Ou seja, partindo-se da designação de pessoa com deficiência, consagrada nesta Lei, em D6 utiliza-se o termo estudante com deficiência e nos outros documentos, que adotam esta definição, utiliza-se o termo estudante com necessidades educativas especiais (D5, D7, D13). Um conjunto de 3 documentos pode ser referido dada a forma mais difusa, que nos entender dos autores, apresentam quando de referem aos alunos com NEE: ora fazendo alusão ao recentemente revogado Decreto-Lei n.º3/2008, de 07 de janeiro (D11b), ora por referir determinados aspetos mais detalhadamente (D8) ou por ser bastante genérico (D9b).

A inclusão e a atenção diferenciada a todos os estudantes de acordo com as suas necessidades e características, em linha com as práticas já mais consolidadas na educação básica e secundária, têm que ser devidamente acompanhadas e enquadradas nas novas realidades do processo de ensino-aprendizagem das IES, não sendo negativo o esforço de progressiva melhoria dos regulamentos disponíveis. Aqui, talvez se possa esperar um contributo crescente do GT-NECTES face às competências que lhe estão atribuídas e ao apoio que podem prestar (Despacho n.º 10734/2017, de 11 de dezembro).

3.2 Mecanismos de resposta inclusiva preconizados na regulamentação institucional existente

Estatuto especial. Associado à regulamentação sobre alunos com NEE existe a possibilidade de usufruir de estatuto especial ou da aplicação do regime especial, cuja atribuição é da competência de órgãos variados (e.g. "cabe ao Diretor da Unidade Orgânica (UO), ouvida a Comissão de Análise e Acompanhamento" (D4); "após a entrega do requerimento e da documentação exigida, o GPI marcará uma reunião com o estudante e o respetivo diretor de curso, na qual se definirá a implementação de um plano individual de apoio" (D6); ou "compete ao Reitor decidir sobre a atribuição do estatuto, podendo, previamente, se assim o entender, solicitar parecer sobre o pedido" (D10).

Serviço específico. A forma de organizar o apoio aos alunos com NEE também é diversa, bem como a nomenclatura utilizada, não sendo possível encontrar em todos os documentos, de forma explícita, os mecanismos de funcionamento dos mesmos. Encontra-se a referência à existência de gabinete mediador do apoio (D1, D4, D5, D6, D7, D9b, D11b), a criação de comissão de acompanhamento (D4, D8), a designação de pessoa/serviço responsável pelo apoio (D2, D3), destacando-se a criação da Rede NEE-ULisboa (D2), ou a não referência a serviço específico de atendimento (D10, D12).

Medidas de apoio. A forma de designar as medidas de apoio contempladas , à semelhança dos pontos anteriores, também é diferenciada, procurando assegurar, de uma forma geral, melhores condições de: (a) acessibilidade e mobilidade; e (b) frequência e avaliação. A este respeito refira-se, a título, ilustrativo da autonomia de cada universidade em definir estes regulamentos três pontos singulares: a possibilidade de "realização de provas noutro campus" (D8); "no caso de provas públicas de dissertação ou tese que não se puderem realizar de acordo com os procedimentos habituais e regulamentares, face às limitações físicas ou cognitivas do candidato, deverão ser seguidos os procedimentos indicados por despacho próprio" (D4); e "os estudantes com NEE

usufruem da possibilidade de mudança de curso sempre que se verifiquem desajustamentos entre o quadro de exigências do curso frequentado e o tio de acompanhamento prestado, devendo as unidades orgânicas disponibilizar a(s) vaga(s) necessárias para esse efeito (D3).
Uma vez mais fica plasmado o esforço de algumas IES com a preocupação de atender aos alunos com NEE e a diversidade na forma de organizar esse atendimento. Já nos resultados do inquérito às NEE no ES realizado pela DGEEC (http://www.dgeec.mec.pt/np4/938.html) isso se evidencia, sendo que importa otimizar a capacidade de intervenção, considerando dados de investigação (e.g. Lord & Stein, 2018; Ostiguy, 2018; Roth, et al., 2018) bem como as recomendações do GT-NECTES (2017). Além disso, uma referência à necessária consideração e articulação com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que alterou recentemente o enquadramento da educação especial no contexto escolar pré-universitário, pois as universidades não podem alhear-se da legislação vigente, e das intervenções adotadas nos níveis de ensino anteriores do sistema educativo.

4 Conclusões

Os objetivos foram alcançados e as questões de investigação foram respondidas. Pode concluir-se que: (1) a pessoa com deficiência e/ou a pessoa com NEE no ES português é percebida em função de conceitos distintos que apontam para aspetos comuns, incorporando um sentido lato de deficiência e de NEE; (2) é reconhecido o direito à diferença e à educação superior, formalizando o enquadramento dos alunos com NEE em regulamentação própria da instituição, dada a não existência de legislação de âmbito governamental nacional; (3) não é uniforme a forma de prestar apoio aos alunos com NEE, organizando-se esta em grupos de profissionais mais ou menos alargado e de formação variada; e (4) as medidas de apoio, centram-se sobretudo em assegurar a frequência através da melhoria das condições de acessibilidade e mobilidade, bem como nas condições de frequência das atividades curriculares e formas de avaliação.
Estes dados revelam alguma diversidade de respostas oferecidas aos alunos com NEE, verificando-se que, nos últimos anos, sobretudo a partir de 2017, o interesse governativo na temática tem sido notório. No entanto, importa uma reflexão sobre a necessidade de uma regulamentação mais uniforme, à semelhança do ensino pré-universitário, e alertando para a continuidade de intervenção governamental também na dotação das instituições dos recursos necessários. Parece-nos adequado o enquadramento na investigação qualitativa crítica (Carspecken, 2011; Denzin, 2017; Ulmer, 2017), bem como a opção pela análise documental, pois esta permite perceber o entendimento sobre o estado da arte a partir da legislação vigente. Todavia, algumas limitações podem ser apontadas, pois alguns documentos podem não estar atualizados e pode não se ter tido acesso a mais documentos, devido aos descritores utilizados, ou por não estarem disponíveis online. Acresce que a análise dos regulamentos e dos documentos oficiais de cada uma das instituições pouco nos informa sobre a implementação das medidas, seus recursos e monitorização, bem como respetiva eficácia.
Move-nos a curiosidade e o desejo de saber, acompanhados pela capacidade interventiva que a investigação qualitativa pode ter. Esperamos, por isso, em estudos futuros dar continuidade ao trabalho aqui apresentado. A par das políticas, dos regulamentos e orientações, importa aumentar a consciência das mesmas e a capacitação crescente dos vários intervenientes, em prol da melhoria contínua das práticas de inclusão nas instituições de ES.

Agradecimentos. Este trabalho é 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 UID/CED/00317/2019.

Referências

Camalhão, I., & Camalhão S. (2018). Dilemas de Maria: Manifesto de acesso à investigação para todos. In A. P. Costa, D. N. Souza, P. A. Castro, R. A. Saavedra, & S. O. Sá (Eds.), Atas do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa - Investigação Qualitativa na Educação (vol. 1, pp. 58-68). Disponível em https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1627/1580

Carspecken, P. F. (2011). Pesquisa qualitativa crítica: Conceitos básicos. *Educação & Realidade, 36*(2), 395-424. Disponível em https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227057017

Denzin, N. K. (2017). Critical Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry, 23*(1), 8–16. doi: 10.1177/1077800416681864

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2018). Principais resultados do inquérito às NEE no ensino superior – 2017/2018. Disponível em http://www.dgeec.mec.pt/np4/938.html

Fernandes, E., & Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista de Educação Especial e Reabilitação, 14,* 7-14.

Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES) (2017). Relatório final. Lisboa: Gabinete da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Disponível em https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=50f006ee-9f56-4348-8675-60d2e536544f

Harvey, J. (2018). Contemporary social theory as a tool to understand the experiences of disabled students in higher education. *Social Inclusion, 6*(4), 107–115. doi: 10.17645/si.v6i4.1602

Lord, J. E., & Stein, M. A. (2018). Pursuing inclusive higher education in Egypt and beyond through the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Social Inclusion, 6*(4), 230–240. doi: 10.17645/si.v6i4.1709

Madaus, J. W. (2011). The history of disability services in higher education. *New Directions For Higher Education, 154,* 5-15. doi:10.1002/he

Ostiguy, B. J. (2018). The inherent value of disability in higher education. *Social Inclusion, 6*(4), 241–243. doi: 10.17645/si.v6i4.1737

Roth, D., Pure, T., Rabinowitz, S., & Kaufman-Scarborough, C. (2018). Disability awareness, training, and empowerment: New paradigm for raising disability awareness on a university campus for faculty, staff, and students. *Social Inclusion, 6*(4), 116–124. doi: 10.17645/si.v6i4.1636

Ulmer, J. B. (2017). Critical qualitative inquiry is/as love. *Qualitative Inquiry, 23*(7) 543–544. doi: 10.1177/1077800417718298

Van Hove, G., Schippers, A., & Bakker, M. (2018). Editorial: Students with disabilities in higher education. *Social Inclusion, 6*(4), 103–106. doi: 10.17645/si.v6i4.1792

Caravana de Ciência &Tecnologia: uma experiência de formação no contexto da extensão universitária

Lenilda Austrilino[1], Rosana Q. B. Vilela[1], Mércia Lamenha Medeiros[1], Francisco José S. Passos[1], Antônio Passos Lima Filho[1] e Jane Cleide de Jesus[2]

[1] Universidade Federal da Alagoas, lenildaaustrilino@gmail.com, zanavilela@gmail.com, mercialamenha@hotmail.com, francisco_passos01@hotmail.com, limafilho.antonio@gmail.com,
[2]Divertidamente cursos e consultoria jane_cleide_@hotmail.com

Resumo. Este trabalho apresenta a avaliação das potencialidades de uma estratégia de formação continuada, tendo como foco um projeto de extensão universitária. Desenvolvido há 15 anos, a Caravana de C&T é uma ação de divulgação científica empreendida por professores e estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior. Pesquisa com abordagem qualitativa, modalidade estudo de caso. Observação participante, diário de campo e relatórios subsidiaram a coleta de dados. Análise documental apontou que o movimento ação reflexão ação, empreendido durante a execução do projeto favorece ao processo de formação. As atividades contemplaram uma temática interdisciplinar pré-estabelecida, foram planejadas visando estimular a criatividade e a problematização, executadas na perspectiva de levar os participantes a refletirem sobre ciência, aplicações tecnológicas e suas implicações sociais, ambientais e éticas. Participar da Caravana C&T mostrou ser uma oportunidade para desenvolver habilidades e competências necessárias a aplicação do conhecimento no contexto de formação profissional.

Palavras chave: Formação continuada; Avaliação; Divulgação da ciência e tecnologia; Extensão universitária.

Caravan of Science & Technology: a training experience in the context of university extension

Abstract: This work presents the evaluation of the potentialities of a strategy of continuing education, focusing on a university extension project. Developed 15 years ago, the C & T Caravan is an action of scientific dissemination undertaken by teachers and students of Basic Education and Higher Education. Research with qualitative approach, case study modality. Interview, documentary analysis, participant observation and field diary subsidized data collection. Thematic content analysis pointed out that the action action reflection movement, undertaken during the execution of the project favors the training process. The activities covered a pre-established interdisciplinary theme, were designed to stimulate creativity and problematization, carried out in order to lead the participants to reflect on science, technological applications and their social, environmental and ethical implications. Participating in the C & T Caravan proved to be an opportunity to develop skills and competencies required to apply knowledge in the context of vocational training.

Keywords: Education Continuing; Evaluation; Community-Institutional Relations; Dissemination of science and technology

1 Introdução

Todo processo ensino-aprendizagem deve vir acompanhado de um sistema de avaliação, que estimule a reflexão, apontando caminhos para torná-lo melhor e mais eficaz. Para isso é necessário identificar êxitos e dificuldades, descobrindo formas de atribuir significado aos acontecimentos, produzindo conhecimento e aplicando-o a situações concretas.

Avaliar supõe ter habilidade e sensibilidade para compreender o movimento ação–reflexão–ação no contexto de sua realidade social e política. Nessa concepção de avaliação, os erros e as dúvidas são elementos impulsionadores da ação educativa. Eles permitirão ao profissional observar, investigar, refletir e formular hipóteses sobre sua prática, vislumbrando questões e possibilidades de investigação, produzindo conhecimentos que irão subsidiar sua ação.

A Caravana de Ciência e Tecnologia (CC&T) é um projeto de divulgação científica relacionado a extensão universitária. É uma ação do tipo ciência móvel, que há 15 anos reúne professores e estudantes do ensino superior e médio e, vários outros profissionais que se propõem a realizar atividades científicas relacionadas as suas áreas de atuação. Tem como objetivo estimular a sociedade a refletir sobre ciência, tecnologia suas implicações sociais, ambientais e éticas. Surge a partir de incentivos de uma política pública – Semana Nacional de Ciência e Tecnologia – criada em 2004, visando a divulgação e a inclusão de jovens na ciência.

Em sua 15ª Edição questionamos: quais as potencialidades e fragilidades do modelo de atuação da Caravana C&T? Aprofundar os conhecimentos sobre o processo de execução das ações, na perspectiva de buscar subsídios para a tomada de decisão a respeito da continuidade e ajustes do projeto se faz necessário. Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de avaliar as potencialidades do projeto Caravana de Ciência & Tecnologia como uma estratégia de Formação Continuada, desenvolvida no âmbito de um projeto de extensão universitária, visto que o planejamento de novas ações e a qualidade dos resultados que estão sendo construídos precisam ser conhecidos pela sociedade e instituições financiadoras.

2 Formação continuada e extensão universitária

Para Perrenoud (2000) a formação continuada visa o desenvolvimento e aprimoramento de competências profissionais. Dentre elas estão a gestão de sua própria formação, trabalhar em grupo, saber lidar com situações problema e com a heterogeneidade, saber explicitar suas próprias práticas e enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. Embora estas competências tenham sido traçadas visando à docência, outras iniciativas de formação, envolvendo diferentes áreas de conhecimento, podem ocorrer a partir dessas premissas.

A formação continuada visa contribuir para a evolução das competências e para o desempenho profissional, podendo ser realizada segundo Gatti (2008) no âmbito da extensão universitária ou da pós-graduação lato sensu. Além disso, a formação continuada é uma ferramenta capaz de estimular a criação de novos ambientes de aprendizagem, fortalecer vínculos entre teoria e prática, favorecer a realização da autoavaliação contribuindo para ressignificar a prática, resultando na evolução de suas competências e do aprimoramento profissional.

A extensão universitária é a ação de uma instituição de ensino junto à comunidade, onde professores, alunos e profissionais vivenciam na prática, elementos de suas áreas de atuação, socializando e democratizando o conhecimento com o público externo. Acontece no formato de cursos, eventos, oficinas, prestação de serviços entre outras atividades. Os projetos de extensão acontecem nas mais diversas áreas do conhecimento ou de forma interdisciplinar, de acordo com os objetivos propostos. Propõem também articular a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão no ambiente universitário, conferindo unidade aos programas temáticos e estimulando atividades cujo desenvolvimento implique relações transdisciplinares e ou interprofissionais de setores da Universidade e da sociedade (FORPROEX, 2015).

Uma prática educativa coerente com essa perspectiva exige do profissional reflexões-ações que lhe permitam tornar significativas as aprendizagens construídas ao longo dos programas de formação. Portanto, as oportunidades de vivência, propiciadas através da formação continuada, deverão considerar o profissional sujeito de seu próprio desenvolvimento, capaz de problematizar sua atuação de forma autônoma, crítica, criativa e participativa, num diálogo permanente entre teoria e prática.

Alinhados com as ações da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia - programa nacional de divulgação científica -, que a cada ano estabelece uma temática a ser abordada, a Caravana de C&T

planeja suas atividades de modo interdisciplinar, contemplando estratégias de ação lúdicas e interativas. Visa articular diversas áreas do conhecimento favorecendo a inovação, suscitando a pesquisa, estimulando a capacidade criativa e instigando a busca pelo conhecimento.

A adesão ao projeto Caravana C&T é voluntária, sendo estimulados a integrarem o grupo participantes de todas as áreas de conhecimento. A aproximação com o mundo do trabalho, a necessidade de aprimoramento e/ou de construção da própria prática profissional e a oportunidade interagir com a comunidade em geral são razões que incentivam a participação no grupo. Além disso, propor, planejar, elaborar e executar as atividades propiciam a oportunidade de aprendizagem e, por conseguinte a vivência, apropriação e aprimoramento da prática profissional por favorecer a possibilidade de realizar o movimento ação reflexão ação.

2 Metodologia

Pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, no qual, através de relato de experiência, são detalhadas as relações do projeto de extensão universitária Caravana C&T, com o ensino e a pesquisa na busca de subsídios para a tomada de decisão quanto a sua potencialidade como estratégia de formação continuada.

Para a organização e análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise documental. Esta técnica permite organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe importância como fonte de consulta. Entendendo documento como os materiais escritos, numéricos ou estatísticos, programas de TV, iconográficos, entre outros suportes que, ainda não receberam tratamento analítico (Prodanov; Freitas, 2013). Seu uso em pesquisa deve ser valorizado devido a riqueza de informações que deles se pode extrair (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009).

Os documentos selecionados, foram sistematizados na perspectiva da análise de conteúdo, na modalidade temática, a qual consiste em um instrumental metodológico que se pode aplicar a discursos diversos e a todas formas de comunicação, seja qual for a natureza do suporte. Esta técnica segundo Bardin (1997) é voltada a descrição objetiva e sistemática do conteúdo e permite compreender as mensagens dos documentos classificando-as em categorias representativas dos significados das comunicações. Engloba três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré-análise envolve a “leitura flutuante”, primeiro contato com os documentos que serão analisados, a escolha deles, a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação. Guiado pelo referencial teórico e, com a definição dos procedimentos a serem seguidos, a fase de exploração do material é iniciada com a organização dos indicadores e a escolha das categorias. A exploração do material e tratamento dos resultados finalizam a análise dos dados com a reorganização das categorias, elegendo as que reflitam maior consistência com o propósito da pesquisa.

Os documentos consultados foram os relatórios das 14 edições do projeto, os diários de campo, as avaliações feitas pelos participantes ao final de cada edição do projeto, além de arquivos pessoais da coordenação. Os dados quantitativos referentes ao número de pessoas atendidas, estudantes, professores e profissionais liberais integrantes do projeto no período de 2005 a 2018 foram obtidos dos relatórios enviados as agências financiadoras (FAPEAL e CNPQ).

2.1 Contextualização

Alagoas é um estado brasileiro que possui aproximadamente três milhões de habitantes. Dados do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, revelam que o percentual da população vulnerável a

pobreza e sem ensino fundamental completo, é de 49, 86% para a população da zona rural e 24,82% para a zona urbana. Dados que mostram a necessidade de investimentos educacionais. Visando minimizar essa situação, as ações da Caravana de C&T concentra se no interior do estado.

A Caravana C&T acontece desde 2005. Criada com o objetivo de mobilizar a população, em especial crianças e jovens, em torno de temas e atividades de divulgação da C&T que valorizem a criatividade, a atitude cientifica e a inovação. Pretende mostrar a importância da C&T para a vida das pessoas e para o desenvolvimento do país, possibilitando ainda que a população conheça e reflita sobre a relevância da ciência, da tecnologia, suas aplicações e implicações sociais, ambientais e éticas.

Desde a sua concepção e formação, a equipe técnica que atua na Caravana C&T tem assumido o compromisso de seguir as diretrizes nacionais para a realização da Semana Nacional de C&T, promovendo atividades relacionadas as temáticas definidas para cada ano, bem como realizar, nas cidades por onde passa, um conjunto de atividades interdisciplinar, lúdicas e interativas favorecendo a divulgação e a reflexão sobre C&T.

Para desenvolver as ações propostas é necessário articular parcerias, captar recursos, selecionar equipe técnica, registrar e divulgar a experiencia vivenciada. Em decorrência dessas atividades foi criado um grupo interinstitucional, que propõe, executa, monitora e avalia as atividades desenvolvidas, ampliando para além da SNCT as ações de divulgação da ciência no estado.

Visando avaliar o desempenho da ação foram analisados os seguintes indicadores: quantidade de atividades realizadas, número de integrantes e qualificação da equipe técnica, número de participantes. Além disso, seguindo o referencial teórico adotado, informações sobre trabalho em grupo, explicitação da própria prática, respeito a diversidade e questões éticas foram observados, por serem indicadores de que as competências e habilidades requeridas para o desenvolvimento profissional foram atendidas.

3 Resultados e discussão

A atuação da Caravana se dá geralmente uma vez por ano, por ocasião da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, instituída para acontecer no mês de outubro, contemplando uma temática a ser trabalhada como referência nas atividades a serem realizadas. Para esta semana acontecer, as atividades são planejadas com antecedência, iniciando com a constituição de parcerias, busca de recursos, reuniões para alinhamento das ações, estabelecimento de critérios, de acordo com a temática anual, para a escolha das cidades a serem visitadas. Um roteiro de viagem é traçado visando minimizar tempo e recursos, para o deslocamento entre as cidades por onde a Caravana irá passar.

A operacionalização do projeto acontece de acordo com as diretrizes traçadas em conjunto com as equipes de trabalho. Para isso, responsabilidades são definidas, a temática estabelecida é discutida em reuniões com o grupo, traçando o plano de atuação. Grupos de três e/ou quatro pessoas são formados para planejar, organizar e executar as atividades imprimindo o caráter interdisciplinar, lúdico e interativo.

As atividades são programadas para acontecerem a cada hora, sendo replicadas durante todo o expediente, 8 horas ao dia. Esta sistemática dá a chance de obter um maior número de público participante gráfico a seguir. Replicar várias vezes ao dia, significa uma oportunidade para realizar o movimento ação reflexão ação, ajustando as apresentações, de modo a oferecer ao público uma melhor compreensão dos conteúdos abordados. Os integrantes da Caravana – caravaneiros – como eles se denominam, citam em suas avaliações que é muito gratificante perceber a participação, interação e interesse da população para compreender a temática abordada, as perguntas feitas os

levam a realizar o movimento ação reflexão ação favorecendo mudanças e ou adequações em suas abordagens.

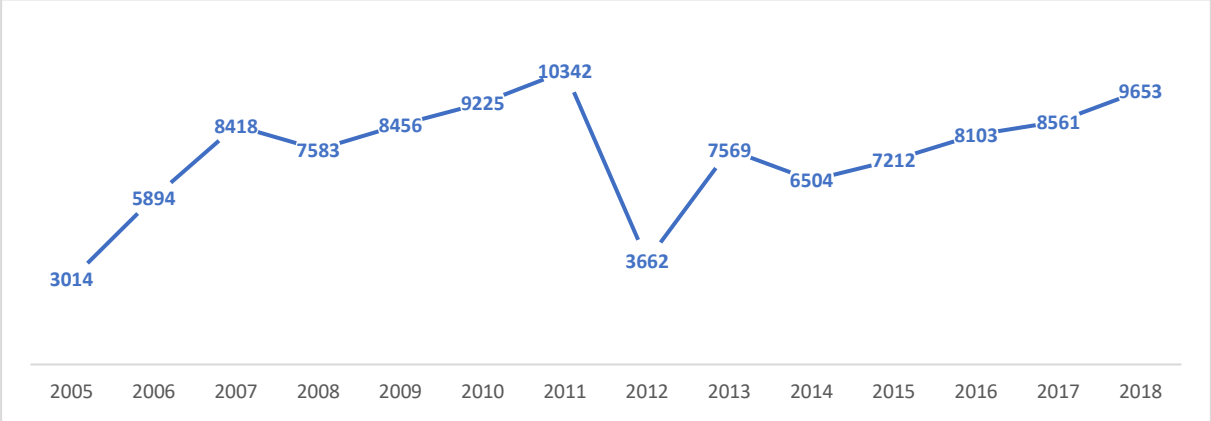


***Gráfico 1**: total de público participante por ano*

O gráfico acima mostra o número de público participante por ano. A análise dos indicadores – público participante, número de integrantes e de atividades realizadas - aponta para a evolução e abrangência do projeto. A diminuição no número do público em 2012 aconteceu devido à greve dos trabalhadores da educação. Outro aspecto a considerar é a população das cidades por onde a Caravana passa, as mais populosas e com melhor infraestrutura foram contempladas nos primeiros anos da ação.

Em 15 anos de atuação a Caravana visitou em média 4,4 cidades por ano, totalizando 66 viagens. Vale ressaltar que alguns participantes integram o grupo desde a sua 1ª Edição. Estudantes que iniciaram sua participação ainda no ensino médio, atualmente, mesmo sendo profissionais liberais ou professores continuam atuando nas ações da Caravana. A convivência em grupo estimula atitudes éticas e respeito a diversidade, condições colocadas nos registros da coordenação como pré-requisito para integrar o grupo.

Durante o período, foram realizadas em média, 77,53 atividades, em formatos diversos envolvendo temas relacionados a física, química, biologia, matemática, meio ambiente. Visitas técnicas a hidroelétricas e sítios históricos, mostra de filmes científicos, feiras de ciências, oficinas de jornalismo científico, cursos sob divulgação da ciência. Exposições sobre temáticas como: literatura e suas conexões com as artes e a ciência, paisagens cósmicas, cenas cotidianas do rio São Francisco e sobre a vida de cientistas como Marie Curie e Einstein. Além destas, palestras e debates sobre os temas de cada ano, apresentações teatrais, atividades sobre efemérides astronômicas, observação do céu com telescópio, eclipse lunar, trânsito de mercúrio pelo Sol, e sessões do planetário também foram realizadas.

Relacionadas a área de saúde, oficinas sobre suporte básico a vida, verificação de pressão arterial, diabetes e orientações sobre o cuidar da saúde foram realizados por acadêmicos de medicina, supervisionados por médicos tutores. Ações sobre a importância do movimento para a saúde, através de práticas esportivas foram realizadas por estudantes e profissionais da área de educação física.

4 Conclusão

A análise realizada nos documentos citados proporcionou meios para melhor compreender como a Caravana C&T acontece. Utilizar os documentos como fonte de investigação possibilitou conhecer

quão abrangente pode ser uma atividade de extensão advinda de uma política pública para a divulgação da ciência.
A avaliação realizada forneceu subsídios para a tomada de decisão, apontando para a continuidade do projeto. As potencialidades encontradas se fundamentam no fato de que as atividades realizadas promovem o trabalho em grupo, o respeito a diversidade e favorecem o movimento ação reflexão ação, aspectos necessários a formação continuada e ao desenvolvimento de habilidades e competências para a prática profissional.
A avaliação mostrou também que o projeto Caravana C&T, tem repercussão na sociedade o que está expressa na quantidade de público participante. O planejamento, desenvolvimento e execução favorece a produção de novos conhecimentos que, poderão contribuir para as reflexões sobre ciência, tecnologia suas aplicações e implicações sociais, ambientais e éticas.

Referências

Bardin, L. (1997.) Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70

Brasil (2010). Atlas de Desenvolvimento Humano. Rio de Janeiro: IBGE

Charlot, B. (2002). Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional in: Pimenta, G. S.; Ghedin, E. (orgs) Professor Reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez.

Gatti, B. (2008). Análise das políticas públicas de formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, 13 (37), 57-70

Godoy; A. S. (1995). Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v.35, n. 3 p. 20-29 Mai./Jun.

FORPROEX, (2015). Política Nacional de Extensão Universitária. Santa Catarina: Editora da UFSC.

Ludke, M.; Cruz, G. B. (2005) Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v.35, nº 125, p. 81-109, maio/ago.

Minayo, M. C. S. (1998) O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec.

Oliveira, G. G. S. D. de; Machado, J. do C. (2018). A formação continuada no contexto de trabalho: uma experiência de professores formadores. Atas CIAIQ2018 //Investigação Qualitativa em Educação, Volume 1 p. 28-37

Perrenoud, P. (2000). 10 Novas competências para ensinar. Porto Alegre: ArtMed Editora

Prodanov, C. C.; Freitas, E. C. de. (2013). Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale.

Sá-Silva, J. R.; Almeida, C. D.; Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. Disponível em: https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf . Acesso em: 09 mar. 2019.

Silva, L. R. C, da; Damaceno, A. D.; Martins, M. Da C. R.; Sobral, K. M.; Farias, I. M. S. de (2009). Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na Formação Docente IX Congresso Nacional de Educação III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia 26 a 29 de outubro, PUCPR

Taquette, S. R.; Minayo, M. C. S. (2015). Ensio-aprendizagem de metodologia qualitativa de pesquisa em medicina. Revista Brasileira de Educação Médica, Rio de Janeiro, v.39, n.1, p. 60-67

Análisis de Alfabetización en Salud en Estudiantes Universitarios Socio/Sanitarios y Usuarios de Oficina de Farmacia

J. Cubero[1], M. Gracía[1], S. Sánchez[2], J.R. Vallejo[1], M. Rodrigo[3] y J.M. Ramírez-Moreno[4]

[1] *-Laboratorio de Educación para la Salud- (Health Education Lab)*
Área de Dca de Ciencias Experimentales. UEx España. jcubero@unex.es;
[2]Área de Psicología. UEx. España.
[3]Dpto. Dca. de Ciencias Experimentales, UCM España.
[4]Dpto. Ciencias Biomédicas, UEx España.

Resumen. En la actualidad la búsqueda de información digital relacionada con la salud, es excesiva, además de tener contenidos con deficiente calidad. Este manejo de esta información, sin conocimientos científicos y sanitarios básicos, puede acarrear problemas de salud. Por ello, el objetivo de nuestro estudio fue analizar el nivel de Alfabetización en Salud (AeS) en un colectivo de jóvenes universitarios en formación socio/sanitaria y en un colectivo de usuarios de oficina de farmacia. Para ello se realizó un estudio descriptivo transversal o de prevalencia, a través del cuestionario e_AeS. El análisis de los resultados fue mixto. Los resultados indicaron que el valor medio de dicha muestras seleccionadas fue 20,76±6,80, existiendo diferencias estadísticamente significativas ($p<0,05$) entre la muestra de universitarios del grado de Psicología y los usuarios de Oficina de Farmacia. Además en base al análisis de 4 categorías cualitativas, la de mayor porcentaje para los jóvenes universitarios fue de *problemática*, mientras que para la muestra de usuarios de Farmacia fue de *inadecuada*. Por todo ello, el nivel de Alfabetización en Salud Digital en las muestras analizadas no es satisfactorio sobre todo el colectivo con mayor necesidad, como es el usuario de Farmacia. Además de demandar una formación universitaria en dicho manejo y conocimiento en AeS.
Palabras clave: Educación para la Salud; Alfabetización en Salud; Análisis Mixto.

Health Literacy Analysis in University Socio/Sanitary University Students and Pharmacy Office Users

Abstract. Currently, the search for digital information related to health is excessive, in addition to being contained with poor quality. This handling of this information, without basic scientific and health knowledge, can lead to health problems. Therefore, the objective of our study was to analyze the level of Health Literacy (AES) in a group of young university students in social / health training and a group of pharmacy users. To this end, a cross-sectional or prevalence descriptive study was carried out through the e_AeS questionnaire. The analysis of the results was mixed method. Theses indicated that the mean value of these selected samples was 20.76 ± 6.80, there being statistically significant differences ($p <0.05$) between the sample of university students of the degree of Psychology and users of the Pharmacy Office. In addition, based on the analysis of 4 qualitative categories, the highest percentage for university students was inadequate, while for the sample of Pharmacy users it was problematic. Therefore, the level of Digital Health Literacy in the samples analyzed is not satisfactory especially the group with the greatest need for it, as is the user of Pharmacy. In addition to demanding a university education in such management and knowledge in AeS.

Keywords: Health Education, Health Literacy, Mix Analysis.

1 Introducción

La sociedad actual, a través de internet, está experimentando la transformación digital en la obtención del conocimiento e información científica y de salud, dicha nuevas tecnología de la información y de la comunicación puede modificar de forma no saludable nuestros hábitos de vida y por lo tanto de nuestra salud. No olvidemos que de los mayores porcentajes de términos de

búsqueda en Google están relacionados con la salud y determinadas patologías, por otro lado números estudios han verificado las deficiencias de la calidad de mucho de estos contenidos de búsqueda on line (Lopez de Ayala, 2015) Como consecuencia de todo lo mencionado previamente y la incesante información en la web: sobre innovación y avances científicos y sanitarios, es necesario y urgente el aprendizaje en el manejo y uso de esta información científica biosanitaria. Para ello contaremos con un recurso pertinente y de rigor como es el análisis de la Alfabetización en Salud (AeS). Dicho estudio de competencia en AeS, ya ha sido ya analizado en determinadas poblaciones como la de Comunidad de Madrid (España), a través del *Proyecto Alfahealth*© el cual reflejó resultados muy significativos en dicha comunidad.

1.1 Alfabetización, Educación y Promoción en Salud

La Alfabetización en Salud (AeS) es una recurso al servicio de la Educación para la Salud (EpS) esta última definida como: *la educación de un estilo de vida saludable* (Cubero 2018), y esencial ambas sobre la disciplina de Salud Pública y en particular sobre su Promoción de la Salud definida esta por la OMS, como: *el proceso que permite a las personas incrementar el control sobre su salud para mejorarla.*

Podemos aclarar por ello, que cuanto más la población incrementa su control de su salud, su prevención y mejoría es paulatina. Y ahí la alfabetización ya no se considera un determinante sino una estrategia global e interdisciplinaria desde las áreas: bio/ciéntificas y socio/sanitaria.

Desde su aparición en 1974, el término Alfabetización en Salud ha asumido cada vez más importancia, así las OMS lo define como: *La alfabetización para la salud está constituida por las habilidades cognitivas y sociales que determinan la motivación y la capacidad de los individuos para acceder a la información, comprenderla y utilizarla, para promover y mantener una buena salud.*

La población con una inadecuada Alfabetización en Salud puede representar un grupo de riesgo. Así su dominio digital o electrónico de denominado: e_AeS es su seña de identidad en nuestra actual sociedad de uso de nuevas tecnologías de comunicación e información electrónica. Y dado el escaso número de investigaciones al respecto en la población española. Por todo ello, los autores nos hemos sentido motivados en la elaboración de este estudio, en nuestra comunidad de jóvenes universitarios y en particular en usuarios de oficina de farmacia.

1.2 Objetivos de la Investigación

Analizar la Alfabetización en Salud en un colectivo de estudiantes universitarios de Grados Socio/sanitarios, y en usuarios de Oficina de Farmacia.

2 Metodología

2.1 Diseño y Participantes

El diseño del estudio fue de tipo observacional descriptivo transversal o de prevalencia.

Así los participantes fueron seleccionados por conveniencia (n=138), perteneciente a una muestra de estudiantes en los Grados Universitarios de Psicología (n=49) y Ed. Infantil (n=49) de la UEx, durante el curso 2017/2018, sanos y de edades comprendidas entre 18 y 31 años. Y una muestra (n=40) de usuarios de Oficina de Farmacia, sanos o con diferentes patologías y con edades comprendidas entre 33 y 82 años, de Badajoz (España).

2.2 Procedimiento

Para ello se utilizó el Cuestionario de Alfabetización en Salud: eHealth Literacy Scale (eHEALS); (Rojas et al., 2013) el cual constaba de 8 preguntas cuyo respuesta posibles, fueron recogidas en una escala tipo Likert podían tener un valor de 1 (muy en desacuerdo), 2, 3, 4, 5 (muy de acuerdo). El fue suministrado y completado por dicha población, de participantes seleccionado para esta investigación. Para ello se mantuvieron y respetaron los principios bioéticos, de la *Declaración de Helsinky (2014) y de Taipei (2016)*, de consentimiento informado y de confidencialidad.

2.3 Análisis de los resultados

Dicho análisis fue mixto; por una parte en el enfoque cuantitativo con estadística *descriptivo* (%, medias y desviación típica) e *inferencial* (Prueba ANOVA y de comparaciones múltiples *por Prueba de F de Scheffe* ($p<0,05$)). Para ello se utilizó el software SPSS. 17. Por otra parte, respecto al enfoque cualitativo, la investigación se completó con el manejo de 4 Categorías cualitativas de AeS, tomadas a partir del reciente estudio elaborado en una comunidad universitaria de México (Mavita-Corral, 2018), en una población similar a la de nuestro estudio. Dichas -4 Categorías cualitativas-, se determinaron a partir de los siguientes valores obtenidos del Cuestionario de AeS: *Inadecuada (0-19); Problemática (20-24); Suficiente (25-31); Excelente (32-40).*

3 Resultados y Discusión

Tras el análisis estadístico de los resultados obtenidos a partir de los cuestionario, podemos reseñar (Tabla 1), que el valor medio de las muestras analizadas en e_AeS fue de 20,76±6,80, valor no satisfactorio dado que se encuentra dentro de la Categoría de *Problemático.* Además el mayor nivel de e_AeS fue para el grupo de Universitarios de Psicología: 22,84±5,51, estadísticamente significativo ($p<0,05$), en particular respecto a los usuarios de Oficina de Farmacia cuyo valor fue de 18,85±8,58.

Tabla 1. Valores medios (X±DT) de los Cuestionario de e_AeS, para cada grupo, (n=138).

Grado Psicología	Grado Ed. Infantil	Usuarios de Farmacia	Total
22,84±5,51*	20,24±5,89	18,85±8,58	20,76±6,80

*p<0,05 respecto a los otros 2 grupos.

A continuación se expresa el estudio cualitativo (Tabla 2) en base a las 4 Categorías descritas de calidad de e_AeS, observando principalmente que dichos resultados no son nada satisfactorios. Donde la categoría más significante fue la de: *inadecuado,* mostrando por ello una vulnerabilidad en dicha competencia de e_AeS. Dicha tendencia -cualitativa- es similar a otros estudios en poblaciones semejantes a la nuestra: de estudiantes universitarios (Mavita-Corral, 2018). La cual si es preocupante, en particular para nuestro colectivo de los usuarios de oficina de Farmacia, donde esta falta de formación en e_AeS, puede acarrear un impacto negativo sobre su salud.

Tabla 2. Análisis por Categorías cualitativas de e_AeS, en universitarios de los Grados de Educación Inf. y Psicología (UEx), y usuarios de Oficina de Farmacia de Badajoz (España).

Categoría e_AeS	Grado Educación I.	Grado Psicología	Usuarios Farmacia
Inadecuado	**41,5 %**	28,5 %	**55 %**
Problemático	**41,5 %**	**34,5 %**	15 %
Suficiente	14,5 %	33 %	22,5 %
Excelente	2,5 %	4 %	7,5 %

Para finalizar, aclarar que es deseable y recomendable un estudio más ambicioso con mayor tamaño de muestra, y especifico donde se aborde la percepción subjetiva, para cada una de los ocho ítems del cuestionario eHealth Literacy Scale (eHEALS).

5 Conclusiones

Por todo ello, reseñar que el análisis en Alfabetización en Salud Digital en nuestro estudio se ha manifestado, mayoritariamente, bajo la categoría cualitativa de: *inadecuado,* sobre todo el colectivo con mayor vulnerabilidad, como es el de usuario de Oficina de Farmacia. Por tanto es necesaria una formación -específica- tanto en de ámbito no formal, como en el ámbito universitario en e_AeS (Cubero et al., 2018), a través de la disciplina de la: Educación para la Salud.

Agradecimientos
Dicha investigación ha sido financiada a través del Proyecto de Investigación EDU2016-77007-R (AEI/FEDER) y Ayudas a Grupos de Investigación GR18004 (Junta de Extremadura/FEDER).

Referencias

Cubero, J. Sánchez-Herrera, S. Vallejo, J.R. Luengo, L. Calderón, M. Bermejo, ML. (2018). *Aprendizaje cooperativo para la formación universitaria en alfabetización en salud*. FEM: Revista Fundación Educación Médica. 21 (2), 97-100.

Declaración Bioética (2014). *The World Medical Association Declaration of Helsinki: 1964-2014 – 50 years of evolution of medical research ethics*. Journal of American Medical Association (JAMA).

Hernández-Rabanal, C. Vall, A. Botet, C. (2018). *Formación, la clave para mejorar las competencias informales en e-salud del alumnado de bachillerato.* Gaceta Sanitaria. 32, 48-53.

López de Ayala, M.C. Catalina, B. (2015). *Recursos de información on line sobre salud: factores predictores de su uso en jóvenes universitarios.* Sphera Publica. 15, 57-75.

Mavita-Corral, C.J. (2018). *Alfabetización en salud de una comunidad universitaria del noroeste de México en el año 2016.* Investigación en Educación Médica. 7(25), 36-45.

Promoción de la Salud Glosario. (1998). Organización Mundial de la Salud. OMS

*Rojas, D.*F. Useche, B. (2013). *Alfabetización Digital en Salud: un Análisis del Constructo en la Escala "eHealth Literacy Scale- eHeals"*. RevistaeSalud. 36, 1698-7969.

A Psicologia na Escola e a Trama Subjetiva do fracasso Escolar

Valéria Deusdará Mori[1], Vitor Pedro Moretto Cordeiro[1] e Luciana de Oliveira Campolina[1].

[1]Centro Universitário de Brasília, Brasil.
morivaleria@gmail.com; vitorceub@gmail.com; campolina.luciana@gmail.com.

Resumo. O presente trabalho discute diferentes processos subjetivos que se configuram no fracasso escolar e o papel da psicologia na escola nesse momento. A Teoria da Subjetividade foi norteadora dessas reflexões. Discutimos a lógica padronizada pautada pelo diagnostico e a preponderância de aspectos não normativos no processo de compreensão dos estudantes. A pesquisa foi realizada com dois participante, um estudante e uma psicóloga escolar, a partir do método construtivo interpretativo. A partir da pesquisa consideramos que o diagnostico universaliza processos que são singulares e que as praticas da psicologia na escola podem ser facilitadoras de dinâmicas não patologizantes.

Palavras-chave: subjetividade; fracasso escolar; psicologia escolar; singularidade

Psychology in School and the Subjective Plot of School Failure

Abstract. This paper discusses different subjective processes that are framed in school failure and the role of psychology in school at that time. The Subjectivity Theory was guiding these reflections. We discuss the standardized logic guided by the diagnosis and the preponderance of non-normative aspects in the students' comprehension process. The research was carried out with two participants, a student and a school psychologist, using the constructive method of interpretation. From the research we consider that the diagnosis universalizes processes that are unique and that the practices of psychology in the school can be facilitators of non pathological dynamics.

Keywords: subjectivity; school failure; school psychology; singularity

1 Introdução

O presente estudo busca investigar a forma como o fracasso escolar vem sendo compreendido a partir da psicologia e entender o fenômeno da não aprendizagem como permeado por aspectos centrais da subjetividade social e impregnados de sentidos pessoais. Vale comentar que o estudo aqui abordado faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo do grupo de pesquisa *Estudo da subjetividade na saúde e na educação: promoção de saúde e orientação da educação para o desenvolvimento humano*.[2]

Sabe-se que o fenômeno da não aprendizagem e do fracasso escolar é um tema recorrente na pauta dos estudos científicos que unem Educação e Psicologia, bem como impacta diretamente a atuação de profissionais como psicólogos, professores e pedagogos. Considerando que, ao longo do tempo, a demanda de baixo desempenho, reprovações recorrentes e abandono da escola, no Brasil e em muitos países no mundo, não tem sido completamente solucionada mesmo com o avanço de estratégias pedagógicas, a problemática sobre o fracasso escolar e a (não) aprendizagem segue um tema a ser pesquisado e compreendido. Nesse sentido, tal como argumenta Arroyo (2008) falar em fracasso escolar não tem sido um tema atraente entre os profissionais da educação, porém falar em sucesso resolveria o problema?

[1] Instituição dos três autores.

[2] Os grupos que fazem parte do Conselho Nacional do Pesquisador podem ser consultados no diretório: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf#

CIAIQ
www.ciaiq.org

O fracasso é uma das questões mais preocupantes da educação, pois pode resultar na evasão escolar, se caracterizando como um dos temas que suscita maior preocupação, tanto a nível nacional como internacional (Recio & López-Gil, 2018). De acordo com a comissão europeia (European Commission, 2011) para o estudo da evasão escolar em países europeus, as consequências do fracasso afetam as pessoas em suas vidas reduzindo suas chances de participar integralmente das dimensões sociais, culturais e econômicas da sociedade, levando à situações de exclusão e impactando o bem-estar e saúde das crianças e jovens.

No Brasil e em países da América Latina, a situação do fracasso é ainda mais grave e vem sendo estudada por importantes autores como Patto (2010) que desmistificou a questão já na década de 90, partindo da superação da visão culpabilizadora do aluno carente culturalmente e vítima da pobreza como determinantes dos problemas de aprendizagem. Desde então, pesquisas importantes (Ribeiro, 1991; Leon & Menezes-Filho, 2002; Esteban, 2009) e recentes sobre o tema (Souza, 2017; Paulilo, 2017; Vázquez-Recio & López-Gil, 2018) chamam a atenção para a necessidade de uma compreensão complexa do fracasso escolar em que se faz necessário superar a crítica ao aluno ou à escola como causadores exclusivos do "problema".

Do ponto de vista teórico, o fracasso escolar vem sendo entendido como um fenômeno multidimensional já que as causas são múltiplas e não estão limitadas às condições da pessoa ou ambiente, tomados de forma dicotômica ou isolados (Patto, 2010; Pezzi, Donelli, & Marin, 2016). Nesse sentido, se torna relevante que a instituição educativa, os aspectos relacionais dos profissionais da escola com os alunos e os posicionamentos dos professores sejam problematizados, uma vez que o fracasso escolar e a (não)aprendizagem são processos que evoluem de questões e dificuldades iniciais, e que são produzidos nos cenários como um fenômeno que se desdobra em múltiplos outros problemas, ao longo do tempo.

Para além do tema do fracasso na educação, também é importante questionar o espaço que a psicologia ocupa neste problemática. Tradicionalmente, este espaço vem sendo reconhecido como uma "prática de sintoma" em que o foco recai sobre os sujeitos detentores de transtornos e déficits. Para elucidar tal situação, Batista e Tacca (2015), estudando os cenários das escolas brasileiras, evidenciam que, com frequência, os professores, ao falarem de suas turmas as caracterizam como sendo compostas por "30 alunos e 3 TDAH[3]" ou " 28 alunos e 2DM[4]". Tais expressões deflagram que as siglas substituem os nomes e designam os transtornos ao invés de evidenciarem as qualidades das pessoas e grupos. Isso evidencia a psicologia, em sua prática, em função do sintoma: o aluno passa a ser reconhecido pelo que lhe falta, pela sua necessidade educacional especial, e não pelas suas possíveis potencialidades que poderiam ser desenvolvidas pelo contexto escolar. Tal repetição tende a obstaculizar a produção de novos sentidos sobre os espaços educativos, tanto pelos profissionais da escola, quanto pelos alunos. (Heckert & Barros, 2007; Benevides & Passos 2005)

De forma recorrente, o diagnóstico tem servido como uma "muleta" que justifica o baixo desempenho escolar ou que define o desenvolvimento atípico. Ocorre então, uma constante busca por patologias orgânicas que podem ser medicadas e supostamente resolvidas. Naturalmente, além da busca pelo diagnóstico, as investigações se direcionam a fim de buscar no contexto escolar entidades responsáveis pelo baixo desempenho escolar. Estes padrões demostram a validação de investigações de caráter médico para um problema de origem eminentemente social. (Moysés & Collares, 1997). Isso pode ser reforçado por algumas práticas "psi" na educação que funcionam em busca de sintomas e "faltas" no desenvolvimento dos alunos.

[3] A Sigla TDAH que designa o Transtorno do déficit de atenção e Hiperatividade. Este transtorno tem sido um dos mais diagnosticados na atualidade, sendo pauta de debates científicos sobre o hiperdiagnóstico ou a medicalização na Educação em países como o Brasil.

[4] A sigla DM significa a Deficiência Mental.

Além disso, a questão da não aprendizagem tem que ser entendida de forma diferente do acúmulo de capacidade de responder à testes e provas escolares, pois aprender não é um processo linear ou vinculado somente ao aparecimento de respostas dos indivíduos como habilidades frequentes. Para a teoria histórico-cultural, aprendizagem e desenvolvimento são processos que se entrelaçam e se afetam mutuamente, em que a aprendizagem promove o desenvolvimento do indivíduo como um ser participante e produtor da cultura.

Sob o ponto de vista crítico, estes aspectos são problematizados neste estudo a partir do referencial teórico da teoria cultural-histórica da subjetividade. Esta teoria assume como uma de suas bases as ideias de Vygotsky e outros psicólogos russos que enfatizaram o humano imerso em um contexto histórico cultural e o caráter gerador da psique.

Esta teoria que vem sendo desenvolvida pelos autores e seus colaboradores há mais de vinte anos. Assume como ponto-chave que a subjetividade humana é uma questão essencial dentro da psicologia e que faz interface também com as ciências sociais e a educação. Isso porque a subjetividade deixa de ser compreendida como o mundo interno e íntimo do indivíduo para ser entendida com uma produção e expressão constante, dinâmica e fluída do simbólico e do emocional que caracteriza e constitui, simultaneamente, os sujeitos humanos e os espaços sociais (González Rey, 2003)

Deste modo, a subjetividade não é uma entidade que paira sobre as pessoas e sobre os grupos sociais. Os indivíduos não são espectadores ou assimiladores passivos do contexto. Este aspecto é essencial para compreendermos os sujeitos como ativos, produtores de sua realidade. Sob este ponto de vista, se torna fundamental conhecer como os sujeitos, em seus cenários de vida, de forma dinâmica, simbolizam e produzem emoções *sobre e a partir* de suas realidades vividas. Nas palavras na teoria, é compreender a forma como se configuram as experiências das pessoas a partir da geração de sentidos subjetivos, onde a lógica configuracional a partir das produções de sentido individuais e da subjetividade social, compõem a trama onde funciona o ambiente relacional.

A partir do pensamento da Teoria da Subjetividade (González Rey, 2017), rompe-se com a lógica normativa sobre o desempenho escolar a partir dos resultados e das aparências. Em nossa perspectiva, o cenário educativo deve ser um ambiente provedor de situações sociais do desenvolvimento que possibilitem momentos de desenvolvimento humano em suas múltiplas facetas. Dessa forma, a escola deixaria de ser um ambiente onde se (re)produz conhecimento, e passaria a levar em consideração uma prática dialógica, onde a expressão dos alunos e professores caminharia a fim de produzir novos espaços de conversação que possibilitariam que a escola se tornasse um espaço de produção de conhecimento e geração de novas ideias.

A partir desses princípios consideraremos que os contextos socioinstitucionais onde a pessoa se relaciona integram o seu processo de desenvolvimento, provendo situações onde a tensão entre a subjetividade social e individual promovem novos posicionamentos pessoais e novas zonas de sentidos. Assim a escola, reconhecida como um contexto socioinstitucional presente na vida da maioria das crianças e adolescentes, tem a possibilidade de fazer parte de seu desenvolvimento como pessoa.

Partindo desse referencial, conceitualizamos o fracasso escolar como algo que é multideterminado e complexo, não podendo ser determinado ou solucionado por relações causais. Assim, o aluno não é ser um mero internalizador ou “seguidor” de regras proporcionadas por contingências ambientais e passa a ser um agente ativo no vivido, um núcleo gerador de sentidos subjetivos a partir de suas experiências.

Diante dos aspectos e problematizações levantados, o estudo teve como objetivo compreender como está configurada a vivência singular do aluno a partir de um olhar crítico da trama que envolve o fracasso escolar. Isso implicou em conhecer a relação entre aprendizagem e a experiência singular

da pessoa, buscando superar o olhar individualizante sobre o fracasso escolar e patologizante sobre o diagnóstico, além de problematizar o lugar que a psicologia exerce nesse contexto.

2 Metodologia

O método deste trabalho foi orientado pelos princípios da epistemologia qualitativa (González Rey 1997, 2005, 2017), que se guiam por preceitos fundamentais para o estudo dos fenômenos subjetivos da pessoa e dos grupos sociais, proposta esta que vincula a teoria, a epistemologia e o método. Nas palavras dos autores González Rey e Mitjáns Martínez (2016, p 09):

> A Epistemologia Qualitativa envolveu o desenvolvimento de um tipo construtivo-interpretativo de pesquisa qualitativa que enfatizou o desenvolvimento de modelos teóricos como objetivo principal da pesquisa [...]. Opta por uma epistemologia dialógica orientada para a transformação do participante no sujeito da investigação. Isso significa garantir sua expressão autêntica e a definição de um lugar adequado do qual possa ser expresso no decorrer da investigação. Em outras palavras, a lógica centrada no instrumento é substituída pelo diálogo, que leva à espontaneidade e à autoexpressão dos participantes, sem as restrições impostas pelos dispositivos metodológicos utilizados. (Tradução livre)

Assim, esta proposta se baseia em três princípios interconectados: 1) o conhecimento deve ser reconhecido em seu caráter construtivo interpretativo, 2) a pesquisa é um meio conversacional e dialógico e 3) a valorização do singular como fonte de produção do conhecimento científico. Tais princípios se expressam nas opções metodológicas da pesquisa tais como a relação entre os instrumentos escolhidos e participantes selecionados, postura do pesquisador e o processo de análise das informações.

Um aspecto central deste estudo é o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, que nos conduz a pensar o conhecimento como uma produção humana e não como uma apropriação linear da realidade estudada (Gallert e cols., 2015). A metodologia construtivo-interpretativa define a ação da pesquisa como sendo simultaneamente teórica e dialógica, na qual a teoria alimenta os processos de construção da informação no campo e de forma simultânea, tencionam aspectos teórico elaborados pelo pesquisador.

Assim, o momento empírico a partir desse referencial é compreendido como um sistema relacional onde o pesquisador entra constantemente em contato com o participante, o que permite o desenvolvimento de novas tramas relacionais quando ambos são agentes ativos do diálogo. Tomando como base o segundo princípio, a dialogicidade é a via fundamental de expressão e produção dos indicadores da pesquisa e assim compreendida pela teoria da subjetividade com um processo que envolve sempre agentes ativos em diálogo.

O terceiro princípio coloca a legitimação de casos singulares como instância de produção do conhecimento científico. Assim, entendemos que a construção singular de sentido pela pessoa pode ser considerada como conhecimento científico produzido dentro do contexto da pesquisa. Os casos singulares são legítimos como conhecimento científico sobre os processos humanos complexos pois permitem aprofundar o conhecimento gerado, possibilitando conhecer as diferentes formas de articulação do individual e do social que constituem os múltiplos cenários da realidade humana (González Rey, 2005, 2017). O singular nesta proposta não é somente o caso único que exemplifica discursos ou narrativas, mas é a expressão complexa do humano na sua qualidade subjetiva.

O conhecimento é produzido na pesquisa a partir de construções que são elaborações sintéticas do pesquisador que assumem significado norteado pelas perguntas e objetivos da pesquisa. Do ponto de vista das análises, assim são elaborados os indicadores que representam o conhecimento produzido criativamente pelo pesquisadores que partem da construção e da análise das

informações, sempre em diálogo produtivo com a teoria. A construção de um indicador, no decorrer de uma pesquisa, depende das relações estabelecidas entre o pesquisador e seus participantes, de forma que cada momento de conversação promova um novo momento de construção de indicadores, a fim de se acessar as produções subjetivas do participante.
A pesquisa desenvolvida se baseou nestes princípios e assumiu uma visão crítica sobre o fracasso escolar. O campo escolhido e os passos metodológicos se orientaram por estes pressupostos, em que o pesquisador assume um papel crítico diante do problema investigado, uma postura ativa no cenário relacional com os participantes e toma decisões metodológicas baseadas na problemática da pesquisa e na compreensão teórica.

2.1 Cenário da pesquisa, instrumentos e participantes

O campo da pesquisa foi então desenvolvido em uma escola pública escola da rede pública do Distrito Federal – Brasil, localizada em um baixo de classe média alta. Essa escola atendia majoritariamente alunos moradores da periferia desse bairro, e abarca as séries do segundo ciclo do ensino fundamental tendo alunos das mais diversas idades em decorrência do grande numero de alunos que foram retidos na mudança de série.
Os participantes da pesquisa foram dois pré-adolescentes com idades entre 9 a 13 anos, estudantes reconhecidos pela equipe de coordenação como não tendo o desempenho esperado no contexto escolar. Um dos critérios foi a dificuldade de aprendizagem identificada pelo professor, ou ainda indicações de baixo rendimento, relacionado às notas nas provas.
Ao longo de cinco meses o pesquisador fez visitas periódicas e frequentes a escola, participando de conversas entre os professores, conselho de classe, de alguns momentos em sala de aula e vários momentos de intervalo com professores e alunos, onde foram desenvolvidas a maior parte das conversações com os alunos. Vale mencionar que o estudo dos processos subjetivos de um ambiente complexo como a escola, passam a acontecer quando nos relacionamos com as pessoas ali presentes. Então, a fim de evidenciar o processo da pesquisa em seu caráter comunicacional e dialógico o pesquisador manteve vínculo com algumas pessoas da escola para compreender e dialogar com os processos que já estavam configurados naquele contexto. Essa dinâmica de funcionamento escolar era tida pelas entidades desse contexto como “a realidade da escola”.
Por esse motivo, foi utilizada a proposta da dinâmica conversacional, instrumento essencial e genuíno dentro da proposta da Epistemologia Qualitativa. Tal instrumento se pauta pelo fluxo ativo de conversação entre pesquisador e participantes, para que o participante se sinta à vontade para compartilhar suas experiências e o modo como produziu sentido a partir do que foi vivido. Nesta dinâmica, o pesquisador não está centrado em receber respostas do participante que se encaixem em categorias pré-definidas, mas levar em conta a legitimação de sua singularidade.
Também foi utilizado, como instrumento, o recurso *complemento de frases*, que são frases curtas que funcionam como indutores que o participante completa de forma escrita livremente. Assim, afirma González Rey (2005, p.139):

> O agrupamento de expressões diferentes, através de um conteúdo explicito que as une suprime a possibilidade de entrar em campos de sentidos complexos, no qual o conteúdo está mais associado a sentidos subjetivos de procedência distante e diferente que ao conteúdo explicito que, na aparência, une as expressões diferentes.

Na escola aonde foi realizada a pesquisa, o momento da dinâmica conversacional ocorreu inicialmente em grupo. O objetivo foi verificar se um participante, descrevendo sua vivência, poderia provocar os demais a fazerem o mesmo e a comentarem a vivência dos demais. Também estes

momentos foram intencionalmente criados para gerar um espaço relacional e de comunicação entre pesquisador e participantes selecionados.

Posteriormente, foram realizadas dinâmicas conversacionais individuais com dois participantes, totalizando quatro encontros formais com cada um deles. O momento de aplicação do *complemento de frases* ocorreu de forma individual, o que se justificava pela complexidade das zonas de sentido subjetivo que cada um dos indutores poderia gerar nos participantes. Este recurso possibilitou compreendermos o sentido que as expressões selecionadas tinham na vivência dos participantes.

Com a intenção de explorar a questão da psicologia foi também estabelecido um diálogo com uma profissional de psicologia atuante no contexto escolar visando compreender a visão sobre a dificuldade de aprendizagem. O pesquisador realizou dinâmicas conversacionais com a psicóloga da escola, e junto a ela, selecionou os alunos que tidos por elas e pelos demais profissionais da escola (professores), como alunos que fracassaram em termos de aprendizagem.

Para os objetivos deste artigo, serão focalizados os diálogos e a construção da análise de um caso específico deste participante/aluno que compôs a pesquisa, o qual chamaremos de Pedro (nome fictício). O caso selecionado para o presente estudo foi escolhido em decisão conjunta com o pesquisador, a psicóloga e diretora da escola. Expressa na visão dos atores escolares, um caso consolidado de fracasso. Normalmente, quando se referiam a ele, elas o tratavam como "*caso perdido"*, uma situação impossível de ser revertida.

Dados específicos sobre o caso: Pedro tem 13 anos e já esta retido pela terceira vez no 6º ano do ensino fundamental, seus colegas de sala têm entre 9 e 11 anos. Pela relação idade-série ele deveria estar cursando o 9º ano do Ensino Fundamental, que é o ano final deste nível escolar. O interessante é que Pedro não possuía até o momento da pesquisa nenhum laudo de avaliação psicológica, mas a psicóloga afirmava que ele possuía um possível diagnóstico e que poderia ser uma avaliação equivocada. É importante evidenciar que o pesquisador teve vários momentos informais com esse participante tais como intervalos entre aulas a fim de que o diálogo entre os dois fosse o mais fluído possível.

Para as análises que seguiram o processo construtivo-interpretativo da pesquisa é importante ressaltar que, para tal construção, o pesquisador precisou ter intimidade com o modelo teórico que foi pano de fundo de sua pesquisa, além de domínio dos instrumentos metodológicos. Também foi fundamental, para orientar todo o curso da pesquisa, entender o processo de construção de indicadores, onde o indicador é uma suspeite do pesquisador a respeito de um processo que se configura ao longo da pesquisa (González Rey, 2002). Dessa forma, a construção dos indicadores, no momento das conversações, ficou amparada e foi se tornando possível e mais clara para os pesquisadores.

Em termos de procedimentos éticos, o presente projeto de pesquisa cumpriu os cuidados com o Comitê de Ética da instituição acadêmica e foram utilizados os devidos termos de Consentimento Livre e Esclarecido com os participantes e escola.

3 Análise e construção da informação: o caso de Pedro

Para o escopo deste artigo serão agora apresentados os trechos de conversação com as informações que ganharam significado no conjunto de informações advindas dos instrumentos, (dinâmicas conversacionais, complemento de frases, além de informações do cotidiano da escola). Os trechos são extratos de diálogo expressos na conversão entre o aluno e o pesquisador e, entre o pesquisador e a psicóloga da escola. Permitem a elaboração dos indicadores como momentos de produção de informação que se legitima pela sua própria construção temática a partir do objetivo da pesquisa de

compreender a vivência subjetiva do aluno a partir de um olhar crítico da trama que envolve o fracasso escolar.
Neste tópico, serão explorados alguns trechos de conversação e o uso do complemento de frases com o aluno do caso analisado neste estudo e também trechos com psicóloga da escola.
No momento da conversação em que foi produzido o trecho abaixo, Pedro estava realizando uma tarefa da sala de aula e não conseguia finaliza-la. O diálogo segue:

> Pedro: "*não consigo mais fazer, ela disse que eu não ia conseguir*..." (fez referencia a sua professora)
>
> Pesquisador: "*mas ela não disse isso Pedro, eu lembro até de você ser elogiado"*
>
> Pedro: "*eu sei, mas se eles gostassem mesmo de mim eu já teria passado, eu só quero viver minha vida fora daqui (escola), nem sei por que eu venho a escola."*

O primeiro aspecto que fez parte da análise construtiva-interpretativa é que Pedro deixa claro que o mais importante é viver a vida *fora da escola*, evidenciado que esse contexto não participa de outras instâncias de sua vida, que a escola não está integrada a um sistema vivo de relações e busca de sentido para a vida. Esse diálogo permite a produção do indicador de falta de relação afetiva com a escola, configurado pelo mal-estar e falta de interesse pelo contexto escolar.
Levando em consideração que os processos subjetivos são simbólicos e emocionais, podemos considerar que a partir do momento que as emoções geradas pelas experiências em determinado ambiente não são configuradas de maneira positiva, ou quando não ocorre envolvimento emocional com o contexto, é grande a chance de que não mobilizamos processos subjetivos que nos impliquem nesses ambientes.

Os momentos de conversação mostraram a necessidade de utilizar o complemento de frases como forma de compreender melhor as produções subjetivas de Pedro:

> *Quero saber (indutor)– muitas coisas*
> *No futuro (indutor) – quero ser professor*

Essas expressões do complemento de frases mostraram uma outra face da configuração subjetiva do participante em relação à escola e à (não)aprendizagem. Na realidade, ele quer saber e aprender *muitas coisas*, e o mais surpreendente, tem vontade de, no futuro, *ser professor.* Para explorar as informações relevantes, o uso do complemento gerou o seguinte dialogo:

> Pesquisador: "*Pedro, eu li o complemento e fiquei me perguntando, você tem mesmo vontade de ser professor? Consegue me explicar?"*
>
> Pedro: "*pior que tenho (risos). Tenho vontade de ser professor para quando eu tiver um aluno como eu, não fazer o mesmo que eles fazem comigo."*

Nesse momento, as colocações de Pedro geram no pesquisador certo espanto pela contradições nas vivências de Pedro. Apesar de querer viver *a vida fora da escola*, demostra vontade de voltar a ela e ser um *professor diferente* dos que ele tem hoje. Não o remete a romper com atitudes negativas; pelo contrário, ele deseja saber muitas coisas e idealiza ser professor para agir de forma diferente daquela a que é submetido.
Um aspecto importante é que nas aulas ele sempre ajudava a professora a pegar os materiais e a organizar as atividades propostas. Nesse sentido, do comportamento visível, os professores o veem como um bom aluno. Ele não fala muito na sala, não atrapalha e ajuda quando é solicitado. Em suma, ele cumpre o estereótipo de que um bom aluno é que aquele que se coloca passivo às orientações do professor.
No entanto, a subjetividade não se expressa diretamente pelos comportamentos da pessoa

(González Rey, 2005; Mitjáns Martinez & Gonzázlez Rey, 2016) mas na integração dos sentidos gerados e expressões nas vivências atuais. É como um microcosmo singular aonde as experiências são vividas e geradas.

No conjunto das expressões de Pedro, pode-se contruir um indicador da forma como ele configura subjetivamente o ambiente escolar. Nesse seguimento de diálogo acima, fica evidente um momento de agência por parte dele. Ele não rompe com a lógica normativa escolarizada, mas encontra um caminho dentro desse sistema para poder *imaginar* ser diferente do que ele vivencia hoje no seu dia-a-dia.

Para circunscrever a trama subjetiva em que Pedro participa, apresenta-se um trecho de diálogo entre o pesquisador e a psicóloga da escola que tem o nome fictício de Carla. Ela acreditava que Pedro possivelmente tinha DI (deficiência intelectual). A psicóloga e a diretora da escola referiram também que ele seria novamente submetido a uma avaliação psicológica, para se investigar de forma mais clara o motivo do baixo desempenho escolar apresentado por ele.

Esse diálogo foi retirado de um momento inicial onde o pesquisador apresentava como funcionaria a pesquisa na escola:

> Pesquisador: "*então Carla, em linhas gerias esse é meu projeto, discutir o fracasso escolar a partir da vivência dos alunos. Seria bom me aproximar deles, participar das atividades e conseguir criar um vinculo para poder conversar.*"
>
> Carla: *"entendi, acho que a escola precisa muito desse tipo de projeto. Então você vai trabalhar com os alunos laudados*[5]*, né?"*

Nesse trecho aparece a forma como a psicóloga representa o laudo como algo que necessariamente causa o fracasso ou a dificuldade de aprendizagem. Em outro trecho a psicóloga fala sobre o seu trabalho na escola:

> Carla: *"oriento meu trabalho pelos parâmetros da secretaria, falo com os alunos quando existe demanda, não costumo entrar em sala essas coisas, acho que isso mais atrapalha que ajuda né? E complicado, principalmente pela demanda que temos que fazer avaliação psicológica..."*

O trabalho do psicólogo escolar acontece apenas quando existe demanda os alunos ou quando e necessário fazer uma avaliação psicológica, o que demostra a concepção que o trabalho do psicólogo escolar e de "apagar o fogo", não existem projetos a longo prazo ou atividades promovidas pela psicóloga. A partir das informações presentes nestes dois trechos podemos produzir um indicador de prática interventiva da psicologia e como ela ser articula à problemática da (não) aprendizagem e do fracasso escolar. O trecho ainda permite construir o indicador de confusão entre a clinica e a escola, onde a psicóloga entra em contato com o aluno apenas quando existe demanda ou quando uma avaliação psicologia e necessária.

A articulação das informações e as questões trazidas pelo caso de Pedro nos permitem construir o indicador de prática patologizante, que permeia a atividade dessa profissional. Nesse sentido, percebemos que os profissionais da psicologia são, também, responsáveis por propagar a atuação pelo modelo biomédico, buscando explicações orgânicas em detrimento de compreender o aluno em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento singular.

Articulando a trama subjetiva em que Pedro está inserido, podemos analisar como ele emerge com um aluno desacreditado em seu potencial de aprendizagem, a ponto de entidades do meio escolar solicitarem um diagnóstico que justificasse sua "não aprendizagem". Fica evidente, pelo que foi

[5] O termo laudado tem sido utilizado em vários momentos no cotidiano da escola para designar os alunos que passaram por alguma avaliação psicológica e possuem laudos de transtornos e déficits.

trazido na análise e construção da informação, que Pedro para além da capacidade ou vontade de continuar aprendendo, pensa criticamente sobre sua vivência no contexto escolar, a ponto que querer, ele próprio, se tornar um professor e fazer diferente do que experimentava subjetivamente na escola.

4 Considerações finais

A partir dos diálogos, dos indicadores e do recurso complemento de frases, foi possível gerar a seguinte hipótese: a vivência do fracasso escolar de Pedro decorre de um constante mal-estar em relação a esse contexto, bem como de uma vivência marcada por momentos em que foi retirada dele a possibilidade de emergir como agente ou sujeito, dando lugar ao laudo diagnóstico.
Para as finalidades do discurso médico e "*psi*", os laudos com os diagnóstico trazem a caracterização do transtorno, mas segundo a legislação que rege o trabalho educativo das escolas brasileiras, os alunos com laudos passam a ter direitos específicos. Isso a princípio, favoreceria a sua inclusão e a aprendizagem como turmas reduzidas e aulas em salas de apoio. Acreditamos, porém, que as questões apresentadas neste estudo alimentam qualitativamente a discussão sobre a forma como o diagnóstico se insere no contexto educativo, que justifica o processo do fracasso escolar. Pedro, assim como outros tantos, têm na sua história um diagnóstico que toma o lugar da produções do aluno, apagando seus processos pessoais e não constituindo como ativo na experiência do aprender.

Referências

Arroyo, M. G. (2008). *Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento de educação básica.*

Batista e Tacca (2015). *Histórias de subjetividade e aprendizagem: reconhecendo competências onde imperava o limite. Curitiba: Editora CRV*

Benevides, R., & Passos, E. (mar./ago. de 2005). Humanização na saúde: um novo modismo? *Interface - Comunicação, Saúde, Educação., 9*(17), pp. 389-406.

Esteban, M. T. (2009). Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona de Educação*, (13), 123-134.

European Commission. (2011). Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda. Brussels, Belgium: Author.

Pezzi, F. A. S.; Donelli, T. M. S., & Marin, A. H. (2016). School Failure in the Perception of Adolescents, Parents and Teachers. *Psico-USF*, *21*(2), 319-330.

Gallert, A. Z., Loureiro, D. G., Silva, M. d., & Souza, R. C. (2011). Subjetividade na pesquisa qualitativa: uma aproximação da produção teórica de González Rey. Brasília, DF, Brasil.

González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios.* São Paulo: Cengage Learning.

González Rey, L. F. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

González Rey, L. F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.* São Paulo: Cengage Learning.

González Rey, F.; Mitjáns Martínez, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas,* v. 15, n. 1, p. 5-16.

Heckert, A. L., & de Barros, M. B. (jun de 2007). Fracasso escolar: do que se trata? Psicologia e educação, debates "possíveis". *Periódicos Eletrônicos em Psicologia*(25), pp. 109-122.

Leon, F. L., & Menezes-Filho, N. A. (2002). Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e planejamento econômico, 32*(3).

Moysés, M. A., & Collares, C. A. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP, 8*(1), pp. 63-89.

Patto, M. H. (2010). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Paulilo, A. Luiz. (2017). A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, *47*(166), 1252-1267.

Ribeiro, S. C. (mai./ago. de 1991). A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados, 5*(12), pp. 7-21.

Souza, J. M. (2017). *Escola! Cuidado crianças: o cotidiano escolar e as (im)possibilidades de educação libertadora (Tese de doutorado).* Brasília, DF, Brasil: Universidade de Brasília.

Vázquez-Recio, R. & López-Gil, M. (2018). Interseccionalidad, jóvenes "si sistema" y resistencia. Una mirada diferente del fracaso/abandono escolar. *Revista Brasileira de Educação*, *23*, e230094.

Aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais: análise de um curso de Formação de Mediadores em EaD

Ilka Marcia Ribeiro Serra[1], Eliza Flora Muniz Araújo[1], Maira Oliveira Pereira[1] e Danielle Martins Leite

[1] Núcleo de Tecnologias para Educação Universidade Estadual do Maranhão, São Luis, Brasil. ilka.tt@gmail.com; eliza.uemanet@gmail.com; mairajane@gmail.com; daniellemlf@gmail.com.

Resumo. Este artigo visa analisar o processo de aprendizagem colaborativa em um curso de formação de mediadores em Educação a Distância (EaD), tomando como referência os conceitos e concepções teóricas que respaldam a interação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa descritiva, tipo estudo de caso, com um enfoque misto orientado qualitativamente, tendo como foco principal a exploração das percepções e vivencias dos estudantes. Os dados foram coletados a partir de um questionário disponibilizado na sala virtual do curso e da técnica de observação não participante. Os resultados evidenciam a ocorrência de aprendizado colaborativo concretizado por meio das distintas interações entre estudante-estudante, estudante-tutor e estudante-conteúdo. A efetiva aprendizagem colaborativa no curso foi possível devido a construção de um ambiente virtual dialógico, e a atuação do tutor em criar condições favoráveis às interações entre os participantes.

Palavras-chave: Investigação qualitativa; aprendizagem colaborativa; mediação; protagonismo estudantil; educação a distância.

Collaborative learning in virtual environments: analysis of a Training of Mediators in Distance Education course

Abstract. This article aims to analyze the process of collaborative learning in a training of mediators in Distance Education (EAD) course, taking as reference the concepts and theoretical conceptions that support the interaction in Virtual Learning Environments. This is a descriptive research, a case study, with a mixed focus oriented qualitatively, having as main focus the exploration of students' perceptions and experiences. The data were collected from a questionnaire made available in the virtual classroom of the course and from the non-participant observation technique. The results show the occurrence of collaborative learning achieved through different interactions between student-student, student-tutor and student-content. Effective collaborative learning in the course was possible due to the construction of a dialogical virtual environment, and the role of the tutor in creating favorable conditions for the interactions among the participants.

Keywords: Qualitative research; collaborative learning; mediation; student protagonism; distance education.

1 Introdução

As Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e as mídias interativas deram um novo rumo a educação, e de modo particular, à Educação a Distância (EaD), tendo em vista as possibilidades de interfaces de aprendizagem. Hoje, a EaD se apresenta no cenário nacional e mundial como uma modalidade de aprendizagem com rápido crescimento e formalmente inserida no contexto das políticas educacionais, especialmente, no que diz respeito ao ensino superior.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) surgem como um dos principais componentes da EaD, segundo Oliveira (2008, p. 194) é intitulado como espaço para "designar qualquer relacionamento mediado ou potencializado pela tecnologia como produto de externalização de construções mentais

no ciberespaço". Esse ambiente possibilita a formação de comunidades em prol da aprendizagem, onde estudantes, professores, tutores e gestores interagem para a construção de conhecimento (Mill, 2018).

Nesse cenário, o aluno precisa interagir não apenas com o conteúdo (em forma de video-aulas, textos complementares, podcast), mas também, com seus pares e com o professor tutor para que haja a efetiva construção do conhecimento. Nessa abordagem socio-construtivista, o estudante adquire um papel muito mais ativo, enquanto o profesor torna-se um organizador de aprendizagens.

Sendo assim, sobressai como características presentes nesse contexto midiatizado: a autonomia e o protagonismo do estudante, o aprender fazendo, e sem dúvida, a qualidade da mediação levada a cabo pelo professor tutor.

Parte-se da ideia que o estudante enquanto protagonista do seu processo assume a corresponsabilidade pela sua aprendizagem. Tal protagonismo e a necessária autonomia do aluno, não significa de maneira alguma, o aprender sozinho, mas pressupõe uma aprendizagem que ocorre a partir das relações que são estabelecidas entre os sujeitos presentes nesse cenário.

Sob esse enfoque, a aprendizagem é um processo social em que o conhecimento não é transmitido de um sujeito a outro, mas resulta da interação social entre os sujeitos. Começa com transformações em que um processo interpessoal (interação social) se torna um processo intrapessoal, quando se dá a consolidação da aprendizagem (Vigotsky, 1979).

Na modalidade *e-learning*, as relações interpessoais estão mediadas pelas tecnologias digitais de comunicação e informação no contexto do ambiente virtual de aprendizagem (AVA); enquanto, o processo de internalização é resultado da reflexão crítica do estudante sobre o que é aprendido (Dávila, Bolivar, 2015).

Para Behar (2013), uma prática reflexiva é fundamental para favorecer e respeitar a autonomia dos participantes e criar as condições para que cada sujeito aprenda a aprender e, assim, se desenvolva continuamente. O aprender a aprender se relaciona com a construção de atividades autênticas, isto é, que tenham caráter prático e associado a realidade do aprendiz. As ideias têm importância desde que sirvam de instrumento para a resolução de problemas reais (Dewy, 1978). Tais situações criadas levam o estudante a produzir novos conhecimento que serão aplicados na resolução de novas situações, em um espiral permanente.

Nesse contexto, dois elementos interdependentes tornam-se relevantes para a promoção de uma aprendizagem colaborativa: a comunicação e a interação. Com a expansão da web 2.0 tem ampliado igualmente as possibilidades em criar um espaço colaborativo.

A comunicação juntamente com a interação são partes chaves para a EaD, pois viabiliza a formação de comunidades de aprendizagens e a construção coletiva do conhecimento, assim como, ajuda a superar as barreiras impostas pelo distanciamento físico existente entre os participantes.

A aprendizagem colaborativa, pressupõe de cooperação, interação e interdependência entre os sujeitos. "Mais que uma técnica, a aprendizagem colaborativa é considerada uma filosofia de interação e uma forma pessoal de trabalho" (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Sistema, 2000, p. 5). O êxito da aprendizagem colaborativa depende da interação entre os sujeitos do grupo, pois a premissa é que estes aprendam com seus pares e contribuam de igual forma com a aprendizagem do outro, trabalhando como um sujeito ativo. Entretanto, para que isso ocorra é necessário a construção de um ambiente favorável a esse processo de interação e comunicação, que haja a personalização do espaço voltado para um aprendiz ativo e crítico (OKADA, 2010).

E nesse aspecto, destaca-se a mediação tutorial. O professor tutor atua como aquele que, não apenas conduz o estudante a aprender, mas cria condições favoráveis para que essa aprendizagem ocorra de fato. Kenski (2015) destaca o papel do professor em estimular o grupo a participar e

apresentar opiniões, criar um clima amistoso para que todos possam superar as dificuldades de comunicar-se virtualmente com seus companheiros. A mediação pedagógica é um dos fatores principais para o alcance de uma aprendizagem significativa.

> *Se faz necessário construir um ambiente no qual estudantes, tutores e professores colaboram entre si. Um espaço de comunicação multidirecional que permite a construção do conhecimento coletivo. Ações intencionais do tutor, em consequência, devem considerar a fluidez tecnológica e interação multidireccional entre os participantes, estimulando assim a produção do grupo e as ações coletivas (Schneider, Mallmann y Franco, 2015, p. 150).*

Em suma, para que ocorra a aprendizagem efetiva dentro de um ambiente virtual, sob o enfoque socio-construtivista apresentado nesse estudo, pressupõe um ambiente formativo que tem o estudante como protagonista do processo, que por meio da interação com o conteúdo, com o professor e com outros estudantes vai construindo sua experiência de aprendizagem.
Portanto, este estudo parte da pergunta de como se constrói a aprendizagem colaborativa em um ambiente virtual? Partindo dessa premissa, esse artigo tem como objetivo analisar, com base na opinião dos alunos, uma experiência de aprendizagem colaborativa em um curso de formação de mediadores para a Educação a Distância. Por meio de aplicação de método misto de análise dos dados, priorizando a análise qualitativa.

2 Metodologia

2.1 Natureza do estudo

Esta investigação priorizou a metodologia qualitativa como alternativa mais oportuna para a compreensão do fenômeno estudado, pois, analisou-se a experiencia educativa vivenciadas pelos estudantes em um ambiente virtual, a partir dos formatos de interação levada a cabo ao longo do processo de ensino-aprendizagem do curso de formação de mediadores em EaD. O caráter qualitativo opera em um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos (Minayo, 2016).
Para uma compreensão mais ampla do objeto de estudo, apoiou-se ainda em técnicas de natureza quantitativa relacionadas especificamente na análise dos dados referentes as perguntas fechadas do questionário aplicado e no estabelecimento de frequência de condutas. O estudo configurou-se, portanto, em um enfoque misto orientado qualitativamente, uma vez que análise é feita a partir das percepções e vivencias dos estudantes.
Por outro lado, trata-se de um estudo de caso descritivo, pois, visa descrever a experiência de uma aprendizagem colaborativa dada em um contexto institucional especifico, como esclarece Yin (2015, p. 22) "[...] utiliza-se o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo". Vale destacar ainda, que a pesquisa descritiva vai mais além da simples caracterização dos fênomenos, podendo identificar a existencia de relações entre as variaveis e sua natureza, proporcionar uma nova visão do problema, tanto como oferecer predições rudimentares (Hernández, Fernández y Baptista, 2003 y Gil, 2008).

2.2 Contexto da pesquisa

A experiência de aprendizagem se deu em um curso de formação de mediadores para a Educação a Distância, que tinha como objetivo formar tutores com base nos fundamentos teóricos e diretrizes metodológicas da modalidade de Educação a Distância, possibilitando-lhes conhecimentos e desenvolvimento de habilidades para o exercício da tutoria, tanto em termos pedagógicos quanto em relação ao uso das ferramentas tecnológicas empregadas no desenvolvimento dos cursos.
Com um total de 570 alunos matriculados, com 85% de aprovação, o curso é oferecido na plataforma AVA Moodle (versão 3.4), com carga horária de 200 horas. Está dividido em três módulos: Introdução à EaD (60h), Tecnologias Educacionais (60h) e Papel do Tutor (80h). Foi desenhado em uma metodologia construtivista colaborativa, em que o estudante é responsável por desenvolver sua aprendizagem em forma individual e colaborativa, com o apoio do tutor que lhe assiste. Se priorizou o uso de metodologias ativas e a criação de situações de aprendizagens que levassem os participantes a refletirem sobre suas práticas, mobilizar saberes para a resolução de problemas e consequentemente a construção do seu conhecimento.
Os recursos didáticos consistiam fundamentalmente em:

a) Videoaulas, gravadas pelo professor do módulo, e que não ultrapassavam 10 minutos de duração; b) Roteiro de aprendizagem, guias de estudos estruturadas para facilitar a aprendizagem autônoma; e c) Material de apoio às atividades, desde textos complementares a quadros explicativos e modelos de atividades.

As estratégias formativas abordadas no curso foram:

a) Realização de três seminários por *webconference*, um por módulo, chamado de Seminário Integrador, que tinha como objetivo discutir a temática do respectivo módulo com os estudantes;

b) Uso do fórum de discussão como espaço de reflexão e discussão de temas atuais, oportunizando o intercâmbio de informações, conhecimento e experiências;

c) Emprego de técnicas de perguntas, por meio de questionários, com o objetivo de promover a interação dos estudantes com o conteúdo;

d) Criação de situações de aprendizagens que oriente a atuação do estudante a solucionar problemas quando no exercício da profissão de mediador em EaD.

O curso ofereceu ainda, acompanhamento tutorial, com professores-mediadores distribuídos na proporção de um para cada grupo de 50 (cinquenta) estudantes. Além disso, foi disponibilizado um Assistente para o monitoramento da ferramenta *on-line*. Assim, ofertou-se aos estudantes vários canais de comunicação, para aclarar dúvidas relacionadas ao conteúdo, a aspectos administrativos e acadêmicos, e funcionamento do ambiente virtual.
Vale destacar que a mediação tutorial no curso é colocada como elemento indispensável para o alcance de uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, a tutoria deve ser compreendida como um conjunto de ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas do estudante, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia. Cabe, portanto, ao tutor acompanhar as atividades discentes, motivar a aprendizagem, orientar e proporcionar ao estudante condições de uma aprendizagem autônoma.
A avaliação do curso teve um caráter processual e formativo, abrangendo avaliações do tipo: autoavaliativas - visando fortalecer nos participantes a prática da reflexão de suas ações, co-avaliativas - fomentando o trabalho participativo; e, heteroavaliativas - utilizadas ao longo do curso priorizando o processo e não o resultado. Os aspectos considerados na avaliação foram: conhecimento do conteúdo dos módulos de ensino, assiduidade no AVA, cumprimento dos prazos no que diz respeito à realização das atividades, iniciativa e criatividade.

CIAIQ
www.ciaiq.org

2.3 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Para a coleta dos dados foi utilizado o Questionário de Avaliação, composto por 20 questões fechadas no formato da escala *Likert*, com as quais foi possível avaliar o tutor, a assistente do curso, o ambiente virtual e os materiais e conteúdos abordados em cada módulo. No total, 245 (duzentos e quarenta e cinco) alunos responderam ao questionário. Estabeleceu-se ainda um espaço em aberto para que os estudantes deixassem seus comentários sobre suas impressões do curso, 93 estudantes preencheram essa lacuna.
Outra técnica utilizada na pesquisa foi a Observação não-participante. A observação apresenta como principal vantagem a de que os fatos são percebidos diretamente sem intermediários (Gil, 2008). É um importante técnica que gerou informações uteis sobre a realidade vivenciada pelos estudantes no AVA. O foco da observação foi a interação tutor-estudante, estudante-estudante, efetivadas especialmente nas discussões nos fóruns.

2.4 Analise dos dados

As informações obtidas por meio das perguntas fechadas do questionário foram examinadas mediante técnicas de estatística descritiva, geradas automaticamente no relatório do AVA Moodle.
Para a análise qualitativa, quer da pergunta livre no questionário quer na observação não participante, utilizou-se a análise de conteúdo. A análise de conteúdo corresponde a um conjunto de técnicas que analisa comunicações por meios de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens e se desenvolve em três etapas: a pré-análise, organização e preparação do material; a exploração, com a definição das categorias de análise, transcritas *a priori* da literatura; e, o tratamento e interpretação dos dados, desde a abordagem socio-construtivista que norteou o trabalho (Bardin, 2006).

Quadro 1. Categorias, objetivos e níveis de análise

Categoras de análise	Objetivo	Níveis de análise
Concepções previas	Caracterizar as experiencias dos sujeitos participantes do processo ensino aprendizagem	- Experiencias dos estudantes na EaD. - Experiência dos tutores com a EaD. - Experiência dos professores conteudistas
Desenho didático do curso	Identificar os dispositivos metodológicos presente na organização do curso que favorecem a aprendizagem socializada/colaborativa	- Sequencias didáticas. - Atividades avaliativas
Formatos de interação	Identificar as interações efetuadas durante o processo de aprendizagem do curso de formação	- Interação tutor-estudante. - Interação estudante-estudante. -Interação estudante-conteúdo/atividades.

Fonte: Elaboração própria das autoras

3 Resultados e Discussões

Primeira categoria de análise: Concepções prévias

A decisão por colocar como uma categoria de análise as concepções dos sujeitos está relacionada a importância das experiências prévia dos sujeitos com a educação a distância e o possível impacto

CIAIQ
www.ciaiq.org

disso em seu desempenho e expectativas em relação ao curso ofertado, bem como nas interações efetivadas no ambiente.
O curso estava voltado para graduados com, no mínimo, um ano na docência, com ou sem experiência na educação a distância. Pois o curso foi pensado para facilitar o processo de indução, atualização e também inicialização de profissionais nessa área.
Dos 16 tutores que realizavam a mediação no ambiente virtual, 12 (doze) já haviam atuado nos cursos a distância da UEMA e possuíam avaliação positiva da coordenação de tutoria, quatro eram alunos vinculados a programas de Pós-Graduação em nível de Mestrado. Esses tutores atuaram durante todo o curso e participaram presencialmente dos encontros para formação no que se refere aos aspectos: do conteúdo, pedagógicos e tecnológicos dos módulos, bem como das palestras de encerramento dos módulos.
Quanto aos professores conteudistas, seis foram responsáveis por elaborar os três módulos do curso. Destes quatro eram colaboradores do Núcleo de Tecnologias, um professor assistente da UEMA e uma professora assistente da UFMA, todos convidados levando em consideração suas experiências na área de Tecnologias e Educação a Distância.

Segunda categoria de análise: Desenho didático do curso

A oportunidade de interação entre os elementos do sistema EaD, sejam eles humanos ou não humanos, dependerá da forma como está organizado o programa de formação, o funcionamento e os processos internos, os materiais disponíveis, as atividades, bem como o layout do AVA, onde está tudo ambientado.
O curso de formação de mediadores em EaD foi organizado em três módulos: Módulo I – Introdução a EaD - dividido em quatro unidades e consistiu na leitura de quatro a sete textos, no desenvolvimento de um Fórum que tratava do histórico da EaD, e, três tarefas, sendo duas com a avaliação e a criação de situações-problemas, e uma com a construção de um texto a partir de um teste sobre estilos de aprendizagem. Do total dos estudantes, 92% indicaram que os materiais disponibilizados no módulo, sempre e quase sempre, eram de fácil compreensão.
Módulo II – Tecnologias Educacionais - organizado de modo que todas as atividades eram interdependentes, ou seja, uma atividade só era liberada quando a atividade anterior fosse concluída. As atividades avaliativas desse Módulo consistiram em um Fórum sobre AVA e Redes Sociais, uma atividade colaborativa – o Laboratório de Avaliação, quando o estudante teve a oportunidade de vivenciar a experiência de avaliar e ser avaliado. Aqui, 89% dos estudantes responderam que os materiais disponibilizados no módulo, sempre e quase sempre, eram de fácil compreensão. Módulo III – O Papel do Tutor, possuindo cinco atividades avaliativas: um fórum, duas tarefas de correção automática, uma atividade de análise de situação problema, e uma de elaboração de critérios de avaliação. Neste módulo, 91% dos estudantes indicaram que os materiais disponibilizados, sempre e quase sempre, eram de fácil compreensão.
Foram propostas atividades síncronas e assíncronas, atendendo as especificidades de cada Módulo. Explorados, também, diferentes recursos tecnológicos, tais como: ferramentas de comunicação, videoaulas e tutoriais disponibilizados no ambiente. As atividades a serem realizadas pelos cursistas neste período foram: assistir videoaulas, participar de debates e discussões nos fóruns, realizar leitura crítica de textos, realizar tarefas, analisar e solucionar situações problemas contextualizadas.
O resultado da avaliação do curso em relação a materiais, processo avaliativo e interface do ambiente foi altamente positiva, conforme o depoimento de alunos a seguir:

> *Só quero parabenizar a organização, aos tutores, aos conteúdos e a metodologia de ensino que facilita ao desenvolvimento da aprendizagem. (Aluna)*

CIAIQ
www.ciaiq.org

Adorei o curso da UEMA nesta modalidade, embora já conhecesse o método de ensino, o assunto abordado foi muito simples, porém essencial, obtive todo o conhecimento necessário para atuação, plataforma de fácil utilização e identificação dos conteúdos e atividades. Já sugiro que não alterem a plataforma, pois conheço várias que é uma poluição e não se acha nada com facilidade. Plataforma 10! (Aluna)

Segunda categoria de análise: Formatos de interação

Nessa categoria analisou-se os níveis de interação efetivada entre os sujeitos do ambiente, por meio de mensagens diretas e mensagens nos fóruns de discussão. As mensagens estabelecidas apresentavam diversos objetivos, com destaque para as dúvidas de conteúdo, de realização de tarefas, cumprimentos dos prazos e questões administrativas. Os fóruns se traduzem como o principal espaço de interação entre os atores. E os resultados permitem estabelecer relações de construção do conhecimento de cada estudante.

Quanto a interação tutor e estudante, a mediação dos tutores foi bem avaliada pelos estudantes conforme os indicadores mostrados a seguir. Apontam preocupação dos mediadores em acompanhar o processo de aprendizagem do estudante, estabelecer relações interpessoais que potencialize um ambiente afetivo propício a construção do conhecimento e promover aplicação prática do conteúdo.

Tabela 1. Avaliação da interação tutor-estudante

O tutor	Sim, sempre	Sim, quase sempre	Sim, as vezes	Não
Estimula a interação entre os pares	80%	14%	5%	1%
Oferece exemplos práticos em seus feedbacks nos fóruns	66%	25%	7%	2%
Utiliza uma linguagem correta, clara e acessível	88%	9%	3%	0%
Fornece feedback em tempo hábil nas participações nos fóruns	69%	21%	8%	2%
Comunicando os pontos fortes e fracos nas atividades	68%	19%	9%	4%

Fonte: elaboração própria das autoras com base no questionário

Corroborando com os resultados obtidos nos questionários, as principais reclamações estiveram relacionadas a falta de respostas em tempo hábil:

Minha crítica é sobre o tutor, achei que a minha tutora particularmente ficou a desejar; não atendendo algumas solicitações e demorando em dar o feedback das atividades. (Aluno)

Nos fóruns foi possível observar que o tutor apresentava preocupação em deixar contribuições teóricas, as interlocuções foram pautadas em questionamentos, ou desafios que levassem o estudante a buscar novas informações, a interagir com seus companheiros, mensagens de ânimo e incentivo a participação dos estudantes nas tarefas, bem como se identificou o uso de exemplos práticos estimulando a aprendizagem significativa, e o estimulo a analise metacognitiva.

Você ainda continua tendo essas dificuldades no Módulo II? Não esqueça que você pode tirar as devidas dúvidas comigo pelas mensagens, ou mesmo com seus colegas no Café Virtual. (Tutor)

Olá Adoniran! Muito boa sua postagem! Você se refere ao tutor a distância. E no caso do tutor presencial? Alguns polos de apoio não tem uma boa conexão com a internet e o tutor não pode contar com essas ferramentas. Como ele pode fazer? (Tutora)

Também eram constantes as mensagens no inicio e final de cada módulo, chamando a atenção do estudante para os prazos a serem cumpridos em um módulo que se encerrava e os materiais do novo módulo que se iniciava.

> *Oi turma! Última semana de curso! Vocês têm até dia 07/07 para concluir as atividades deste Módulo. Contem comigo e não percam o prazo! Abraço. (Tutora)*

Com mensagens como estas a tutora pretendia auxiliar os estudantes na organização do seu tempo de modo a cumprirem o calendário do curso. As mensagens dos tutores seguiam um certo padrão, em que se dirige diretamente ao estudante chamando-o pelo nome, e encerrando a mensagem com uma saudação, este modelo valoriza a individualidade do sujeito, leva- o a sentir-se reconhecido e instaura a confiança favorecendo a construção do conhecimento.

O tutor como mediador no AVA deve proporcionar espaços ideais ao progresso formativo do estudante e fortalecendo seu protagonismo.

A interação entre os estudantes foi produzida no espaço dos fóruns e na atividade de grupo. O fórum é o espaço que apresenta maior potencial para a comunicação e interação entre os usuários. No curso em questão além do fórum de discussão, com caráter avaliativo, havia também o café virtual, espaço de informalidade que poderia ser usado para apresentar temas que tivessem relação indireta com o conteúdo do curso, tinha o objetivo de criar uma atmosfera afetiva e de coesão do grupo, porém eram pouco explorados pelos alunos.

Quanto a interação do estudante com o conteúdo e atividades, verificou-se que as atividades propostas no curso buscavam uma aproximação com o contexto da educação a distância e o trabalho de mediação, através da criação de situações vivenciadas na tutoria. A organização dos módulos, o uso de roteiros de aprendizagem, e o próprio caráter intuitivo do ambiente virtual promoviam a autonomia dos estudantes. E quando questionados, acima dos 90% dos alunos indicaram que o ambiente virtual era de simples utilização e os recursos de qualidade e satisfatórios contribuíram para a efetiva aprendizagem ao longo do curso. Apesar do resultado do questionário, alguns estudantes, e também tutores, sinalizaram dificuldade para compreender a dinâmica e o *layout* do curso.

> *Observei a princípio muita dificuldade, no sentido de utilização correta das ferramentas deste ambiente. (Tutor)*

> *Como eu não soube utilizar a área do ambiente virtual adequadamente no início do curso, deixei de fazer 3 unidades, acreditando serem as unidades seguintes. (Aluno)*

Tal dificuldade foram observadas no início do curso que indica pouca familiaridade com o ambiente virtual e suas ferramentas, associado a baixa ou ausência de experiência com cursos a distância.

Ainda, os estudantes experimentaram confusão e falta de entendimento nas atividades propostas, e desconhecimento dos critérios avaliativos.

> *Senti dificuldades em algumas atividades, devido não serem tão claras, eram confusas e não sabia o que realmente desejavam; Em especial no módulo III, falando do plágio e dos feedbacks. (Aluna)*

Indicando claramente ausência de habilidades tecnológicas para navegar pelo AVA, e autonomia, pois, não sabiam identificar os objetivos de aprendizagem e usar os roteiros de estudo, dependendo em grande medida do acompanhamento personalizado do tutor.

O uso do roteiro de aprendizagem, com uma linguagem dialógica, tinha o propósito de gerar uma aproximação do estudante com o conteúdo, sendo de grande ajuda para a aprendizagem cognitiva, e também promover a autonomia do estudante. Foi elaborado um roteiro para cada unidade, onde explicava o desenvolvimento da atividade avaliativa, com indicações de leituras que subsidiasse a resolução da tarefa, e por fim, explicitava os critérios avaliativos.

Os roteiros de aprendizagem, contribuem para o desenvolvimento metacognitivo dos estudantes, que os leva a planejar e organizar as atividades, ajustar condutas durante de uma tarefa, avaliar a si mesmos, tornando o estudante mais maduro no processo de aprender.
Nesse contexto, observou-se que há diferentes níveis de interação entre os elementos do sistema AVA: o feedback dos tutores para os estudantes via mensagens diretas, fóruns e atividades; interações entre os estudantes nos trabalhos grupais e nos fóruns; e o contato do estudante com os roteiros de estudo e materiais didáticos do curso. Tudo isso vai resultando na construção do conhecimento de forma autônoma e colaborativa.

4 Conclusões

Considerando o objetivo da pesquisa, analisar uma experiência de aprendizagem colaborativa em um curso de formação de mediadores para a Educação a Distância sob a ótica dos estudantes, o primeiro que se pode concluir é que o processo de aprendizagem é complexo e envolve distintas nuances. A complexidade desse processo é potencializada quando ocorre em um ambiente virtual.
Para a efetiva aprendizagem colaborativa na EaD faz-se necessário a construção de um ambiente virtual cheio de significados e propício a interação entre seus participantes. Os resultados corroboraram o que a literatura afirma a respeito da relevância da figura do tutor para criar condições propícias a aprendizagem dos estudantes. A comunicação estabelecida entre tutor-estudante representa a principal interação realizada no AVA, e que impulsiona as demais interações entre os outros elementos do sistema: estudante-conteúdo, estudante-estudante.
O curso de formação de mediadores para a EaD está ambientado em um espaço virtual pensado para desenvolver a autonomia do estudante e seu protagonismo na construção do conhecimento. A estrutura do curso apresenta flexibilidade quanto a estratégias de ensino e os métodos avaliativos.
As estratégias formativas oportunizam a aprendizagem individualizada, relacionada a leitura de textos e acesso às videoaulas, respostas as teste de perguntas; aprendizagem colaborativa, especialmente nos fóruns de discussão e atividades de grupo.
Os fóruns de discussão se configuraram como principal espaço para a aprendizagem colaborativa, apresentando alto nível de dependência entre os sujeitos que aí interatuavam, o que somente foi possível graças ao papel do tutor em orientar a discussão, motivar a participação, problematizar e aprofundar o tema, e, promover a interação entre os participantes.
Os tutores também foram os principais responsáveis pela promoção da interação estudante-conteúdo, e o favorecimento da analise metacognitiva, por meio de questionamentos reflexivos, indicação de leituras, e consulta ao roteiro de aprendizagem.
O alto nível de aprovação no curso indica a acentuada responsabilidade individual em manter um bom desempenho do inicio ao fim do curso. Enfim, o curso de formação de mediadores em EaD apresenta os elementos básicos para a concretização de um aprendizado colaborativo em um ambiente virtual de aprendizagem.

Referências

Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70

Behar, P. A. (2013). *Competências em educação a distância.* Porto Alegre: Penso.

Dávila, A., Bolívar, C. R. (2015). Evaluación de un curso de postgrado administrado bajo la modalidad E-learning desde la perspectiva del aprendizaje socializado*. RED- Revista de Educación a Distancia*. 45 (7).

Dewy, J. (1978). *Democracia y Educação, uma introducción a la filosofia de la educación* (3ª ed.) Madri: Ediciones Morata.

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Sistema, Vicerrectoría Académica. Las Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tec de Monterrey. Colegio Tecnológico de Monterrey, 2000. Disponible en http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/309.pdf.

Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa.* (5ª. ed.). São Paulo: Atlas.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª. ed.). México: McGraw-Hill.

Kenski, V. M. (2015). *Tecnologias e ensino presencial e a distância.* São Paulo: Papirus.

Mill, D. (2018). Dicionário crítico de educação e tecnologias e educação a distância. Campinas, SP: Papirus.

Minayo, M. C. (2016). *Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (Série Manuais Acadêmicos). Petrópolis, RJ: Vozes.

OKADA, A., BARROS, D. M. (2010). *Ambientes virtuais de aprendizagem aberta: bases para uma nova tendência. Revista digital de tecnologias cognitivas.n 4 jan-jun.*

Schneider, D. R., Mallmann, E. M. y Franco, S. R. K. (2015). Fluência tecnológica dos tutores no Moodle: potencial para prática dialógico-problematizadora. *EmRede: Revista de Educação a Distância,* 2, 144-158.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

YIN, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (3a ed.). Porto Alegre: Bookman.

A posição estratégia da Mediação de Conflitos no Plano de Melhoria de Escola

Elisabete Pinto da Costa[1], Alcina Oliveira Martins[2], Juan Carlos Torrego[3] e Susana Oliveira e Sá[4]

[1] Universidade Lusófona do Porto, CeIED, IMULP, Portugal. elisabete.pinto.costa@ulp.pt;
[2] Universidade Lusófona do Porto, CeIED, Portugal. alcina.martins@ulp.pt;
[3] Universidade de Alcalá, Espanha. Juancarlos.torrego@uah.es;
[4] Universidade Lusófona do Porto, CeIED, IMULP, Portugal. susanaemiliasa@gmail.com.

Resumo: Estratégias de empenho na melhoria da educação podem ser vertidas nos Planos de Melhoria. Na escola em estudo identificaram-se quatro Planos de Melhoria. Trata-se de um estudo qualitativo com metodologia de análise de conteúdo, recorrendo ao software webQDA®, obtendo-se as categorias emergentes: mediação, domínios/eixos, ações, gabinete de mediação, áreas/problemas, objetivos e indicadores de ponto de partida e ponto de chegada. Tornou-se pertinente indagar qual a posição atribuída à mediação no âmbito estratégia de melhoria definida. Através da análise de conteúdo, propôs-se realizar uma análise comparativa. Da análise dos Planos de Melhoria constatou-se que, sendo uma ação entre outras, a mediação foi reconhecida como um meio para encetar a melhoria de escola (estando ela mesma sujeita a um micro processo de constante aperfeiçoamento). Para encetar essa melhoria apostou-se numa estratégia que não se focou apenas na vocação resolutiva, mesmo que esta modalidade conste preferencialmente nos indicadores estabelecidos.

Palavras-chave- Mediação de Conflitos; Plano de Melhoria; Investigação Qualitativa; webQDA®

The strategic position of Conflict Mediation in the School Improvement Plan

Abstract: Strategies of commitment to improving education can be poured into Improvement Plans. At the school under study four Improvement Plans were identified. This is a qualitative study with methodology of content analysis, using webQDA® software, obtaining the emerging categories: mediation, domains / axes, actions, mediation cabinet, areas / problems, objectives and indicators of starting point and point of arrival. It has become pertinent to inquire as to the position assigned to mediation within the defined improvement strategy. Through the content analysis, it was proposed to carry out a comparative analysis. From the analysis of the Improvement Plans, it was verified that, being one action among others, mediation was recognized as a means to initiate school improvement (being itself subject to a micro process of constant improvement). In order to begin this improvement, a strategy was adopted that did not focus only on the operative vocation, even if this modality is preferentially based on the established indicators.

Key-words: Conflict Mediation; Plan of Improvement; Qualitive Research; webQDA®

1 Introdução

A celebração de contratos de autonomia entre Estado e Escola requer a apresentação de estratégias de empenho na melhoria da educação, que podem ser vertidas nos Planos de Melhoria. Estes são instrumentos que servem para a escola definir uma estratégia de melhoria continuada capaz de afirmar e promover o trabalho desenvolvido. Focam-se no reforço e consolidação das práticas, na definição de estratégias e medidas de ação consistentes que potenciem uma melhoria dos processos de desempenho e dos resultados educativos. Pela finalidade assumida, este documento estratégico assume como uma referência basilar na prossecução da qualidade, da eficiência e da eficácia da escola.

A realidade desta escola aponta um enfoque nos problemas disciplinares (atestados nos documentos estruturantes e estratégicos), que justificaram a adoção de vários projetos de intervenção: mediação, animação sociocultural, serviço social, saúde e intervenção intercultural. Todos os projetos surgiram

integrados no projeto global TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), que permitiu à escola construir uma intervenção integrada para os problemas sociais e educativos aí verificados. Em específico, reduzir ou lidar com os conflitos de forma preventiva significa atuar eficazmente na sua ocorrência e dessa forma contribuir para a diminuição de situações de indisciplina ou situações de conflito em escalada. Entre a diversidade de tipologias de conflitos (Cunha & Leitão, 2012), os mais frequentes na escola em estudo são conflitos de relação ou comunicação (Torrego, 2003) e conflitos normativos (Thomas, 1992). Estas ocorrências justificaram a implementação de um projeto de mediação de conflitos, em estreita articulação com os objetivos do projeto educativo e, entretanto, inserido como medida de ação estratégica nos Planos de Melhoria.

Os caminhos para a inclusão e para o sucesso educativo, gerido pela Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo da Direção-Geral da Educação (EPIPSE, 2019), pode aceder a informações sobre o Programa: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, TEIP3, cujos objetivos gerais são: a) a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; b) o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; c) a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; d) a progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária. É, neste contexto, que nas escolas TEIP, como a escola em estudo, se inserem os Planos de Melhoria, que congregam um conjunto de acções estratégias consideradas como um meio para alcançar esse fim.

Planos de Melhoria

Como refere Azevedo (2010, p. 24) estamos perante "(…) um novo tempo na educação em Portugal, depois de quarenta anos de mudanças permanentes: o tempo da melhoria. Este é o tempo do trabalho árduo (…)". Os Planos de Melhoria servem para a escola definir uma estratégia de melhoria continuada capaz de afirmar e promover o trabalho desenvolvido. Focam-se no reforço e consolidação das práticas, na definição de estratégias e medidas de ação consistentes que potenciem uma melhoria dos processos de desempenho e dos resultados educativos. Para a sua elaboração, a escola tem como orientação, para além da avaliação externa, os indicadores definidos noutros documentos de referência, como o projeto educativo e o relatório de autoavaliação. Existe, naturalmente, uma estreita articulação entre as dimensões avaliativas e a estratégia global de melhoria. Pela finalidade assumida, este Plano assume como uma referência basilar na prossecução da qualidade, da eficiência e da eficácia da escola. Na escola em estudo identificámos quatro documentos. Os três primeiros (2011-2012 - primeiro Pano de Melhoria – IPM: 2012-2013 - segundo Plano de Melhoria - IIPM e 2013-2014 - terceiro Plano de Melhoria - IIIPM) apresentavam uma tipologia diferente do quarto (2014-2017 - quarto Plano de Melhoria - IVPM). Este último oferece uma perspetiva plurianual e uma vertente mais programática. Nestes Planos de Melhoria definem-se critérios de sucesso para as ações previstas, inclusive para a atividade do gabinete de mediação.

Mediação de conflitos

A mediação de conflitos constitui uma ferramenta pedagógica que ajuda ao desenvolvimento das competências sociais e relacionais. Esta metodologia permite adquirir conhecimentos, treinar habilidades e fomentar atitudes construtivas (García, Pérez & Pérez, 2007; Pérez & Del Pozo, 2007) ao nível da gestão das relações interpessoais, potenciando climas sociais e culturas de convivência positivas. Os projetos de mediação de conflitos vão, por isso, ao encontro à finalidade dos Planos de Melhoria, nomeadamente no que se refere à: a) valorização do trabalho colaborativo e

interdisciplinar; b) educação para a cidadania e desenvolvimento pessoal, interpessoal, e de intervenção social; c) mobilização dos agentes educativos para a promoção da responsabilidade partilhada; d) ampliação de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural; e) adopção de medidas, que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho).

Aliás, os recursos do mediador, como ferramentas conceptuais, comunicacionais e procedimentais e ainda atitudinais, imbricam nas grandes dimensões do saber e fundamentam as competências sociais e relacionais. A mediação contribui para a tríade do saber: o conhecimento (saber-saber), as habilidades (saber-fazer) e as atitudes (saber-ser e saber-estar) (Pinto da Costa, 2016). Quanto aos mediados, reconhece-se que a mediação de conflitos incute novas formas de diálogo, favorece a interiorização de um conjunto de valores, permite trabalhar emoções e sentimentos e muda a perceção negativa do conflito numa visão positiva do mesmo. Em específico, através do processo de mediação, o indivíduo tem a possibilidade de contrastar os seus pensamentos, ideias e perceções com a realidade imediata, reforçando-os, adaptando-os e/ou corrigindo-os através de um processo de reflexão - assimilação – acomodação. Neste sentido, o conhecimento constrói-se pela experiência ativa de aprendizagem e a ação reflexiva, permitindo ao jovem colocar à prova as suas atitudes e comportamentos, (Garcia, Pérez & Pérez, 2007; Pérez & Del Pozo, 2007; Torrego, 2008; Ibarrola-García & Iriarte, 2012), mobilizando e aprimorando os recursos de cada um dos sujeitos implicados. Ora, o processo de mediação (formal ou informal) proporciona uma aprendizagem aplicada, experimentada e realizável (Vinyamata, 2005). Para Cowie & Wallace (2000), importa reforçar a ação reflexiva durante e após o processo de mediação, de maneira a tornar a aprendizagem ainda mais efetiva.

Da aprendizagem, da confiança e da satisfação que mediadores e mediados obtêm com o processo de mediação resultará uma mudança em relação à abordagem dos conflitos, à crença de que o diálogo será a via preferível para resolvê-los, permitindo uma melhor compreensão de si próprio e dos outros, em prol de boas relações de convivência. Os conflitos podem constituir uma fonte de enriquecimento mútuo. Podem ser ocasiões (necessárias e úteis) para evoluir como seres sociais. É neste contexto que mediação pode ser utilizada como metodologia pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social, fortalecendo a escola no cumprimento das suas funções de educação e de socialização. Tende-se a construir, através do envolvimento conjunto na mediação de conflitos, uma responsabilidade individual e organizacional fundamentais para o pleno exercício da cidadania. Segundo Torremorell (2008), a mediação promove uma série de valores educativos presentes em diferentes níveis de análise e correspondentes a diversas dimensões relacionais da pessoa: individual, interpessoal, intragrupal, intergrupal e com a sociedade.

Em concreto, advoga-se a criação de um gabinete de mediação, onde uma equipa de alunos e/ou de professores mediadores potencia uma nova filosofia de gestão das relações interpessoais (Pinto da Costa, 2016, p. 951), e, concomitantemente, de forma preventiva ou de forma resolutiva, visa minimizar as situações de conflitualidade e contribuir para a diminuição do número de ocorrências disciplinares.

2 Metodologia

Face ao modelo amplo de projeto de mediação de conflitos implementado na escola em estudo, a questão de partida assenta na tentativa de identificar, recorrendo à estratégia de um estudo de caso, qual a mais valia organizacional do modelo em causa, numa ótica de melhoria de escola.

Colocada desta forma a questão de partida, que orientou desde o início a investigação e numa perspetiva de qualidade educativa, ao nível da meso-abordagem de análise da escola, uma vez que se lhe reconhece autonomia relativa na produção normativa e cultural, interessa indagar qual a posição atribuída à mediação de conflitos no âmbito de estratégia definida nos Planos de Melhoria adoptados.

Com vista à construção de um esquema de análise interpretativa, que valorize o conhecimento investigativo, tanto do processo como das dinâmicas associadas ao projeto de mediação de conflitos, definiram-se os seguintes objetivos: Perceber em que moldes a mediação se integra na cultura organizaional de escola; Reconhecer o contributo da mediação no cumprimento da missão da escola; Avaliar as consequências do projeto de mediaçao de conflitos na escola, tendo em conta um ponto de partida e um ponto de chegada. Verificar de que modo se afirmam as estruturas de mediação na escola.

Desde a preparação da implementação, passando pela realização de todas as etapas do projeto (sensibilização da comunidade educativa, formação de grupos de funcionários, professores e alunos, criação de gabinete e equipa de mediação e realização de planos de aula e outras atividades em torno da cultura de mediação), até ao momento da consolidação e continuidade, seguiu-se um desenho de investigação, ansiando obter respostas para a questão de partida e, consequentemente, prosseguir os objetivos elencados.

A população do estudo constitui-se por professores, assistentes operacionais e alunos da escola onde foi efetuada a intervenção. A comunidade educativa apresenta a seguinte composição ao longo do período da intervenção:

Tabela 1- Composição da comunidade educativa - escola sede

	Alunos	Professores	Assistentes operacionais
2009 – 2010	514 (319 do 2º ciclo e 195 do 3º ciclo)	85	20
2010 – 2011	564 (347 do 2º ciclo e 217 do 3º ciclo)	82	20
2011 – 2012	522 (327 do 2º ciclo e 195 do 3º ciclo)	70	20
2012 – 2013	497 (280 do 2º ciclo e 217 do 3º ciclo)	71	18
2013 – 2104	476 (267 do 2º ciclo e 209 do 3º ciclo)	62	15
2014 – 2015	475 (285 do 2º ciclo e 190 do 3º ciclo)	65	11

Fonte: dados fornecidos pela escola.

Na investigação qualitativa utiliza-se regularmente a análise documental como complemento à informação obtida por outros métodos ou pode constituir o método de pesquisa central ou em exclusividade, revelando-se uma fonte de dados extremamente importante. Segundo Cellard (2008, p. 296), um documento é uma "(…) declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, facto ou estado". Stake (2009, p. 85), considera os documentos uma mais-valia para o processo de investigação, aponta que estes acabam por ser, muitas vezes, "(…) substituto de registos de atividades que o investigador não pode observar diretamente".

Em relação aos documentos oficiais da escola é preciso ter consciência, como referem Bogdan e Biklen, (1994, pp. 180-181), tanto dos confrangimentos como das possibilidades que estes oferecem para qualquer estudo.

> "Estes materiais têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjectivos, representando os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização. Por esta razão muitos investigadores não os consideram importantes, excluindo-os da categoria de dados. É, exatamente por estas propriedades (e outras) que os investigadores qualitativos os vêem de forma favorável. Lembre-se que os investigadores não estão interessados na "verdade" como é convencionalmente concebida. Eles não estão à procura do "verdadeiro retrato" de qualquer escola. O seu interesse na compreensão de

> como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à "perspetiva oficial", bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica (…)".

Ora, os documentos reconstituem a realidade e tornam-na acessível, enquanto material empírico, aos processos de interpretação (Flick, 2005). A nossa seleção recaiu em documentos oficiais da escola – os quatro Planos de Melhoria.

Por uma questão de ética, manteve-se o anonimato dos Planos de Melhoria e, consequentemente, da Escola onde decorreu a intervenção.

O conteúdo dos Planos de Melhoria foi analisado com o apoio do software webQDA® (Costa, Moreira & de Souza, 2019).

Consideramos a "necessidade de estabelecer algumas estratégias. Entre elas, destacamos a triangulação das várias fontes recolhidas, ou seja, olhar para o mesmo fenómeno de diferentes ângulos" (Sá & Costa, p. 9). Optámos ainda por privilegiar a triangulação de dados – modalidade que comprova se as informações recolhidas são confirmadas por outra fonte (teórica), e recorremos à transparência de todo o processo que garante o mérito, a credibilidade e a confiabilidade da investigação.

A análise de conteúdo foi aplicada ao tratamento dos dados obtidos. A informação foi organizada em grelhas, denominadas por matrizes, elaboradas por categorias, subcategorias, indicadores e subindicadores de codificação criadas, por sua vez, a partir da teoria, de preocupações da investigação, de questões de pesquisa colocadas, ou que surgiram à medida que íamos compilando dados, tendo por referência a unidade de análise. Como refere Bogdan e Biklen (1994, p. 221), "(…) à medida que [se] vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos". A codificação contribui, assim, para a classificação dos dados e através dessa operação podemos identificar vários tipos de códigos: de contexto, de definição da situação, de perspetivas dos sujeitos, de pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos, de processo, de acontecimento, de estratégia, de relação e de estrutura social (Bogdan & Biklen, 1994). Trata-se, consequentemente, de um processo de arrumação num conjunto de categorias de significação (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 302).

Após o questionamento dos dados com o software webQDA®, emergiram seis categorias: mediação, domínios/eixos, ações, gabinete de mediação, áreas/problemas, objetivos e indicadores de ponto de partida e ponto de chegada. Criaram-se matrizes, de correlação de categorias, que nos possibilitaram desocultar informações cruciais sobre o reconhecimento da mediação ao nível organizacional. Em síntese, considerámos que a consagração da mediação nos documentos da escola pode permitir assumi-la como uma estratégia para a concretização de uma mudança cultural e de melhoria, através da inscrição e da dinamização de valores, dispositivos, ações e práticas na cultura escolar.

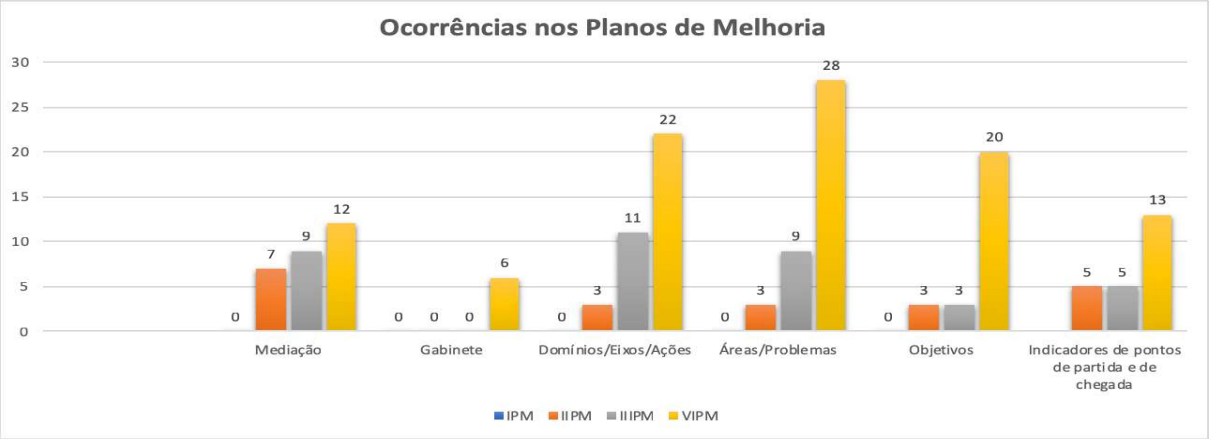
Através deste processo moroso e profundamente reflexivo, pretende-se fazer inferências interpretativas a partir e com vista à compreensão dos conteúdos expressos (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 348), que contribuam para a configuração de uma explicação de um dado fenómeno social e suportem o exercício final de teorização.

3 Resultados

Cumpridas as etapas anteriores, lançámo-nos no questionamento dos dados para dar resposta à questão de investigação e objetivos definidos, obtendo as respetivas matrizes de questionamento facilitadas pelo software webQDA® (Costa, Sousa & Souza, 2016). Questionamos os dados relativamente a correlações entre as categorias que promovem a posição estratégia da mediação de conflitos nos Planos de Melhoria de Escola**.**

Verificou-se que a mediação constou pela primeira vez do plano de melhoria de 2012-2013 (IIPM), ver gráfico 1.

Gráfico 1- Ocorrências nos Planos de Melhoria



Da análise do gráfico 1, verifica-se que no plano IPM, não se obteve ocorrências devido à ausência de formação de "mediação de conflitos" na escola. A palavra "mediação" surge com n=28 ocorrências, (n=7 IIPM, n=9 IIIPM, n=12 IVPM). Assim, no que diz à primeira categoria constatámos que as ligeiras alterações ocorridas entre documentos serviram para reforçar o contributo do gabinete de mediação para a melhoria socioeducativa escolar.

Verificámos que a descrição da categoria "gabinete de mediação" tem por referência a definição apresentada nos seus relatórios de autoavaliação e não aquela que surge tipificada no regulamento interno (n=0 IIPM, n=0 IIIPM, n=6 IVPM). Nesse sentido, a equipa apresenta uma composição mista, integrando alunos e professores. Constatou-se, ainda, de documento para documento, um cuidado em destacar os seguintes aspetos da descrição do gabinete: o funcionamento (IIIPM); o reforço na composição da equipa de mediação (IVPM); a dimensão orgânica e funcional (IVPM), seja pela participação ativa de alunos e professores na instalação de um novo modelo de gestão de conflitos e relações interpessoais, seja pelo impacto que as suas funções podem acarretar na convivência escolar.

Reconheceu-se que a mediação na escola não se circunscreveu ao espaço físico do gabinete. Pelo contrário, esta intervenção estendeu-se por áreas disciplinares e não disciplinares e ainda contextos formais e informais. Acresce ainda que estes registos atestaram a institucionalização da mediação na orgânica e na dinâmica da escola, no sentido que esta pode efetivamente mesclar-se com a vida escolar.

Da análise de conteúdo dos três documentos realçámos ainda a categoria "Domínios, Eixos e Ações" (n=3 IIPM, n=11 IIIPM, n=22 IVPM), associada à prevenção e resolução da indisciplina e dos conflitos. Aliás, no IIIPM (n=5), referiu-se que um dos pontos críticos continuava a ser "(…) existência de situações de conflito na escola e na comunidade que condicionam o clima social". No IVPM (n=8) são identificadas como "áreas/problemas", "(…) as situações de conflitos que ocorrem no espaço escolar envolvendo alunos, professores, assistentes operacionais e famílias, bem como as ocorrências disciplinares resultantes de conflitos e agressões entre alunos dentro e fora da sala de aula".

A mediação inseriu-se também no campo das ações previstas nas seguintes áreas: a) "prevenção do abandono escolar" (n=1 IIPM, n=1 IIIPM, n=1 IVPM); b) "prevenção do absentismo escolar" (n=1 IIPM, n=1 IIIPM, n=1 IVPM) e c) "prevenção da indisciplina" (n=1 IIPM, n=1 IIIPM, n=3 IVPM). Verificou-se um aumento de ocorrências no último domínio de intervenção, revelando um reforço da mediação, associado ao facto de se considerar que o trabalho do gabinete contribuiu para a redução

desta problemática, como se constata do seguinte registo: "(…) o gabinete de mediação de conflitos continua a atuar preventivamente, minimizando o número de ocorrências disciplinares que ocorrem no espaço escolar" (IVPM).

A intervenção da mediação também surge, com resultados apresentados, nas seguintes situações: a) em "situações de conflito na escola" (n=0 IIPM, n=2 IIIPM, n=3 IVPM); b) em "situações de conflito na comunidade escolar" (n=0 IIPM, n=1 IIIPM, n=1 IVPM); c) em "situações disciplinares entre alunos dentro da sala de aula" (n=0 IIPM, n=0 IIIPM, n=3 IVPM); e d) em "situações disciplinares entre alunos fora da sala de aula" (n=0 IIPM, n=0 IIIPM, n=2 IVPM). Este ponto da análise de conteúdo contribuiu para uma melhor clareza do posicionamento da mediação em termos de áreas e de problemáticas específicas nas quais visa intervir, contribuindo assim para se reconhecer a extensão de ação da mediação no contexto escolar.

No que diz respeito à categoria "Áreas/Problemas" (n=3 IIPM, n=9 IIIPM, n=28 IVPM) constata-se a: a) institucionalização da mediação na estrutura e na dinâmica da escola (n=1 IIPM, n=6 IIIPM, n=7 IVPM); b) promoção de um ambiente saudável (integração da mediação na estratégia de melhoria em áreas nucleares do bem-estar dos alunos) (n=2 IIPM, n=3 IIIPM, n=8 IVPM); c) pertinência do apoio à resolução de conflitos à comunidade educativa (alunos, professores, Diretores de Turma, Serviço de Psicologia e Orientação, assistentes operacionais, famílias) (n=0 IIPM, n=0 IIIPM, n=3 IVPM); d) relevância da formação contínua (n=0 IIPM, n=0 IIIPM, n=3 IVPM); e) valorização do trabalho desenvolvido pela equipa em geral (n=0 IIPM, n=0 IIIPM, n=3 IVPM); f) a confirmação da pertinência do trabalho desenvolvido pela equipa (n=0 IIPM, n=0 IIIPM, n=2 IVPM); g) valorização do trabalho desenvolvido pelos alunos mediadores (n=0 IIPM, n=0 IIIPM, n=1 IVPM) e h) consolidação da cultura de mediação existente na escola (n=0 IIPM, n=0 IIIPM, n=1 IVPM).

Um olhar atento à ordem decrescente de ocorrências destas categorias emergentes revelou-nos a importância conferida ao gabinete de mediação, nas suas diversas vertentes, e a sua integração na estratégia de melhoria em áreas nucleares do bem-estar dos alunos, assim como, sucessivamente, aos elementos condutores para a valorização do Plano de Melhoria.

A categoria "objetivos atribuídos ao gabinete de mediação", depois de analisada (n=3 IIPM, n=3 IIIPM, n=20 IVPM), compreendeu os seguintes aspetos relevantes: a) "diminuição de problemas de indisciplina e agressividade interpessoal"; b) "promoção do envolvimento dos alunos mediadores em processos de mediações formais e informais"; c)"prevenção e eliminação de comportamentos de risco" e d) "promoção do sucesso escolar através do uso construtivo de aprendizagens sociais".

Relativamente à análise de "indicadores de ponto de partida e de ponto de chegada" (n=5 IIPM, n=5 IIIPM, n=13 IVPM), chegou-se à seguinte conclusão: a) "diminuir problemas de indisciplina e agressividade interpessoal" (n=1 IIPM, n=1 IIIPM, n=2 IVPM); b) "promover o envolvimento dos alunos mediadores em processos de mediação formais e informais" (n=2 IIPM, n=2 IIIPM, n=3 IVPM); c) "prevenir e eliminar comportamentos de risco" (n=1 IIPM, n=1 IIIPM, n=4 IVPM); d) "promover o sucesso escolar através do uso construtivo de aprendizagens sociais" (n=1 IIPM, n=1 IIIPM, n=4 IVPM).

Nos planos de melhoria, para além dos indicadores educativos, tomam realce os indicadores sociais. Como Azevedo (2010), para o sucesso escolar contribuem vários fatores, entre os quais: ambientes seguros e pacíficos; relações afetuosas entre alunos e professores, que promovam o desejo de aprender e estar na escola; estratégias de ensino envolventes, direcionando os alunos mais eficazmente para a aprendizagem; o trabalho conjunto dos professores e das famílias; alunos mais implicados nos seus processos de aprendizagem e mais confiantes. A escola deve comprometer-se com uma melhoria real. Para o efeito, definiu-se para cada um dos pontos indicados um indicador a alcançar.

No caso em estudo, a relevância destes indicadores socioeducativos surgiu fundamentada no IVPM:

> "Estes indicadores reportam-se a dimensões que indiretamente sejam consideradas instrumentais para a consecução da diminuição do insucesso [educativo] pretendido, ou que pura e simplesmente se refiram ao desenvolvimento de outras funções da escola, designadamente as funções socializantes, de desenvolvimento da personalidade e de criação de igualdade de oportunidades." (IVPM).

Para este último objetivo específico recorreu-se a uma estratégia de prevenção primária e de prevenção terciária (Silva, 2010; Amado & Ferreira, 2013). Isto é, reconhece-se tanto o trabalho de socialização pelos princípios da mediação, como a celebração de contratos de regulação interpessoal e social em situação de dissensão e rutura.

Por fim, na linha de argumentação de Azevedo (2010), reconheceu-se nos documentos práticas através das quais os alunos experienciam a aplicação de habilidades e competências sociais.

Esse desempenho permite aos alunos exercer uma pressão positiva juntos dos pares, bem como nos contextos em que se inserem (turma ou outros espaços escolares), cumprindo-se a finalidade de educar para que saibam lidar com o conflito (Vinyamata, 2005).

4 Conclusões

Em síntese, da análise destes Planos de Melhoria constatou-se que, sendo uma ação entre outras, a mediação integrou-se na cultura organizacional e foi reconhecida como um meio para encetar a melhoria de escola (estando ela mesma sujeita a um micro processo de constante aperfeiçoamento). Para encetar essa melhoria apostou-se numa estratégia que não se focou apenas na vocação resolutiva (processos de mediação), mesmo que esta modalidade conste preferencialmente nos indicadores estabelecidos.

Constatou-se que um dos principais objetivos a atingir com a adoção dos Planos de Melhoria consistia em prevenir e reduzir os níveis de indisciplina na escola. Em todo o caso, a aposta nos contextos formais/informais, dentro/fora da sala de aula, assim como a valorização do gabinete de mediação e dos alunos mediadores, e ainda a expetativa de superação ou manutenção dos resultados a obter, dotaram a mediação de conflitos de uma vocação de amplo alcance que justificam a sua afirmação nestes documentos estratégicos da escola. Reconheceu-se, assim, à mediação as vocações preventiva, educativa, capacitadora e integradora, a par da vocação resolutiva, e, sobretudo, confirmou-se a sua posição estratégica nos Planos de Melhoria, que em si mesmos visavam concretizar os objetivos do Projeto Educativo, ao nível da inclusão e da integração, da qualidade dos serviços da escola e da melhoria da imagem desta na comunidade.

Referências

Amado, J.; Costa, A. & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), Manual de Investigação Qualitativa em Educação. (pp. 301-349). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A entrevista a investigação educacional. In J. Amado (Coord.), Manual de Investigação Qualitativa em Educação. (pp. 207-233). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor (pp. 13-30). J. Azevedo & J. Matias Alves (Org.), Projecto Fénix – Mais sucesso para todos. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.

Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart et al (Org.), A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos (pp. 295-316). Petrópolis: Vozes.

Costa, A. P., Souza, D. N. de, & Souza, F. N. de. (2016). Trabalho Colaborativo na Investigação Qualitativa através das Tecnologias. In D. N. de Souza, A. P. Costa, & F. N. de Souza (Eds.), Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios (1a, pp. 105–127). Oliveira de Azeméis – Aveiro: Ludomedia.

Costa, A., Moreira, A. & de Souza, F. (2019). webQDA (version 3.1) - Qualitative Data Analysis. Aveiro University and MicroIO, Aveiro - Portugal.

Cowie, H. & Wallace, P. (2000). Peer support in action: from bystanding to standing by. London: Sage.

Cunha, P. & Leitão, S. (2012). Manual de gestão construtiva de conflitos. Porto: Edições Fernando Pessoa.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Consultado em 6 de março de 2019 em https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/115652962/details/maximized.

EPIPSE, (2019), Caminhos para a inclusão e para o sucesso educativo, Site Oficial DGE-TEIP, consultado em 5 de março em http://programateip.blogspot.com/p/sit.html.

Flick, U. (2005). Métodos qualitativos na investigação científica. Lisboa: Monitor.

García, D.; Pérez, L. & Pérez, J. (2007). Aprende a resolver conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar. Madrid: CEPE.

Ibarrola-García, S. & Iriarte, C. (2012). La convivencia escolar en positivo. Madrid: Pirámide.

Pérez, G. & Del Pozo, M. (2007). Educar para a não-violência. Perspetivas e estratégias de intervenção. Mem Martins: K. Editora.

Pinto da Costa, E. (2016). Mediação de Conflitos: Construção de um Projeto de Melhoria de Escola. (Tese de Doutoramento não publicada), ULHT, Lisboa, Portugal.

Sá, S. O., & Costa, A. P. (2016). Critérios de Qualidade de um Estudo Qualitativo (Carta Editorial). Revista Eixo, 5(3), 9-12.

Silva, A. (2010). Conflito(s) e mediação em contextos educativos. Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 18 (1), 7-18.

Stake, R. (2009). A arte da investigação com Estudos de Caso (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Thomas, K. (1992). Conflict and negotiation processes in organizations. In M. Dunnette & L. Hough (Eds.), Handbook of Industrial and Organizational Psychology (pp. 651-717). Chicago: Ran McNally.

Torrego, J. (2003). Mediação de conflitos em instituições educativas. Porto: Asa.

Torrego, J. (2008). Mediación y resolución de conflictos en Instituciones Educativas. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.

Torremorell, C. (2008). Cultura de Mediação e mudança social. Porto: Porto Editora.

Vinyamata, E. (2005). Conflictología. Barcelona: Ariel.

Educação em Direitos Humanos nas licenciaturas: um estudo de caso na UFBA

Renata Veras[1], Daiane Silva[1], Erika Chaves[1], Gisele Carneiro[1], Henrique Amorim[1]e Milena Alissa Moraes[1]

[1]Universidade Federal da Bahia, Brasil. renatameiraveras@gmail.com; dai.luz.dai@gmail.com; erikachaves2003@yahoo.com.br; dias.gisele@gmail.com; henryalinhares@hotmail.com; milena.alissa@hotmail.com.

Resumo. A Educação em Direitos Humanos (EDH) é instrumento de educação crítica e se propõe a formar para cidadania, promovendo o respeito à dignidade humana. Portanto, é fundamental que ela esteja presente no processo formativo dos professores, sobretudo porque eles atuarão como multiplicadores desses conhecimentos. Este estudo objetivou analisar a percepção dos estudantes de licenciatura da UFBA acerca da EDH na formação docente. A investigação ocorreu por meio de um estudo de caso, com abordagem qualitativa e coleta de dados obtida mediante entrevistas semiestruturadas, realizadas com 62 estudantes de 12 cursos de licenciatura. Os resultados apontaram que 32 estudantes confirmaram a inexistência da EDH no currículo. Como consequência, os estudantes demonstraram perceber a importância da EDH na formação, contudo, apresentam conhecimentos superficiais do tema. Por outro lado, outros demonstraram posicionamento mais crítico em relação à EDH, indicando a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o currículo oculto na formação docente.

Palavras-chave: Formação docente; Educação; Direitos Humanos; Universidade.

Education in Human Rights at a Initial Teacher Education: a case study at UFBA

Abstract. Education in Human Rights (EHR) is an instrument of critical education and it is proposed to educate for citizenship, promoting respect for human dignity. Therefore, it is fundamental that it be present in the formative process of teachers, especially because they will act as multipliers of EHR. This study aimed to analyze the perception of undergraduate students of UFBA about EHR in teacher education. The research was carried out by a case study, with a qualitative approach, where data collection was obtained through semi-structured interviews with 62 students from 12 courses. The results pointed that 32 students confirmed the lack of EHR in the curriculum. As consequence, the students demonstrated to realize the importance EHR in training, however they showed superficial knowledge of the subject. On the other hand, others demonstrated a more critical position regarding EHR, indicating the need for in-depht studies on the hidden curriculum in teacher education.

Keywords: Teacher Training; Education; Human Rights; University.

1 Introdução

O conceito de direitos humanos, basilar para os estados democráticos de direito, construto das sociedades modernas, é o resultado de reivindicações sociais e do combate às várias manifestações de discriminação, autoritarismo, desigualdades e exclusão (Brasil, 2012). As violações de direitos estão em todos os segmentos sociais, incluindo os sistemas educacionais, compreendidos como “microcosmos sociais onde as diversidades se encontram” (Brasil, 2012, p.11), e por vezes são reprodutores de preconceitos e violências. Exigem, portanto, posicionamentos improteláveis dos docentes no combate a tais violações e para formação cidadã das gerações presentes e futuras. Fator que ratifica a centralidade da educação em direitos humanos na capacitação dos profissionais da educação.

Do ponto de vista histórico, a Educação em Direitos Humanos (EDH) progrediu e se aperfeiçoou pautada na perspectiva moderna, que objetiva a afirmação da universalidade, igualdade e liberdade.

Contudo, questões relacionadas à dissimilitudes culturais, vêm ganhando, nos dias atuais, particular destaque, graças a variados movimentos sociais de grande ocorrência na sociedade em que estamos inseridos, seja no âmbito mundial ou nacional. Tais dissimilitudes se exteriorizam nos espaços públicos e os diferentes atores indígenas, LGBT's, mulheres, negros, etc., sinalizam preconceitos e discriminações e lutam por equidade e reconhecimento (Fraser, 2006). O Brasil, país signatário em diversos acordos internacionais, vem ao longo da história da educação nacional implantando políticas públicas educacionais de fomento aos direitos humanos. Nas últimas décadas, foram implementados instrumentos normativos infraconstitucionais[1], gestados por esforços de diversos segmentos sociais (Brasil, 2012a). Tais avanços jurídico-políticos levaram a uma revolução democrática do sistema educacional brasileiro (Santos & Chauí, 2013). Neste processo, destacamos o Decreto n. 7.037/2009 – que instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos (Brasil, 2009), o Plano Nacional para Educação em Direitos Humanos III (Brasil, 2007) e a Resolução 01/2012 do Conselho Nacional de Educação que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012b). Com respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e na Constituição Federal (Brasil, 1988), aqueles dispositivos contribuíram para legitimação da Educação em Direitos Humanos.

Ancorados na evolução da cultura de direitos humanos a partir da segunda metade do século XX, pós-guerras e governos ditatoriais, "pode-se afirmar que a relevância da Educação em Direitos Humanos aparece explícita ou implicitamente nos principais documentos que norteiam as políticas e práticas educacionais" (Santos & Chauí, 2013, p. 66). Por consequência, os sistemas de ensino e suas instituições passaram a ter autonomia para articular e adaptar as possibilidades de implementação desta temática, abrangendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. Especificamente, para os currículos da formação docente, a educação em direitos humanos deve ser um componente curricular obrigatório, não eximindo o desenvolvimento de metodologias transversais e interdisciplinares (Brasil, 2012a).

Assim, de acordo com Candau (2013) a implantação da EDH nos currículos configura uma questão urgente no campo da formação docente, uma vez que está relacionada aos desafios atuais do cotidiano escolar. É necessário, portanto, analisar de que maneira a EDH vem sendo ofertada nos currículos de formação inicial de professores. Esse estudo tem, assim, como questão norteadora: Qual é a percepção dos discentes acerca da inserção da EDH no currículo formativo? Nesse sentido, esse estudo teve como objetivo analisar a percepção dos estudantes de licenciatura da Universidade Federal da Bahia (UFBA) acerca da oferta de Educação em Direitos Humanos na formação docente.

1.1 A Educação em Direitos Humanos nas Universidades

A história das universidades no Brasil está permeada pelo poder da Igreja Católica e da elite oriunda da corte portuguesa que se instalou no Brasil no início do século XIX. Apesar das tentativas de mudanças no modelo vigente europeu por parte de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, a ditadura militar contribuiu para a precarização cultural e material das Universidades (Veras, Lemos, & Macedo, 2015).

Consequentemente, as universidades brasileiras podem ser consideradas o resultado da influência dos modelos europeus, mantendo o seu caráter elitista e colonial, tanto na estrutura quanto no conhecimento que produzem e reproduzem (Estermann, Tavares, & Santos, 2017). Esse dado se contrapõe à realidade latino-americana, que apresenta a miscigenação como resultado da multiplicidade dos povos que estão em sua origem (Ribeiro, 1995).

1. A norma jurídica infraconstitucional abrange todo o ordenamento hierarquicamente abaixo da Constituição: das leis aos expedientes ordinativos de feição burocrática, tais como: portarias, ofícios, etc). (Carvalho, 2019).

Por esse motivo, Almeida Filho, Tavares e Romão (2015) argumentam que, por não terem sua origem nos territórios locais, as universidades não contribuem para a transformação social. Ao contrário, funcionam como um modelo promotor de desigualdades sociais, legitimador e perpetuador das estruturas de dominação social. É nessa esteira que se legitima a Educação em Direitos Humanos como uma ferramenta para educação crítica.

A Educação em Direitos Humanos é definida como a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores de liberdade, justiça, solidariedade, paz e tolerância (Benevides, 2007). Essas ideias também estão em total acordo com o legado deixado por Paulo Freire (2002) ao posicionar a educação como um meio para emancipação política capacitando cidadãos críticos capazes de promover a libertação.

Expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos – DCN/EDH, no PNDH e PNEDH, a EDH "[...] além de ser um dos eixos fundamentais da educação básica, deve orientar a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação, a elaboração do projeto político pedagógico, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação das aprendizagens" (Brasil, 2012b, p. 14).

As DCN sugerem que a inserção da EDH nos currículos de formação de professores pode acontecer por meio da inserção disciplinar, da transversalidade e da interdisciplinaridade. Estas são propostas, que segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), tem fundamentos numa perspectiva crítica de currículo, na qual a EDH propõe a relação entre teoria e prática, entre as garantias formais e a efetivação dos direitos (Brasil, 2012a).

O Parecer n. 08/2012 do CNE (Brasil, 2012a) apresenta outras opções metodológicas de inserção do tema: por meio do diálogo interdisciplinar e da adoção de estratégias que privilegiem a construção prática destes valores, com o envolvimento de toda a comunidade: alunos/as, professores/as, funcionários/as, direção, comunidade. Assim, é imprescindível a participação democrática para que a EDH se efetive no âmbito educativo e o protagonismo ativo de docentes e discentes em uma construção dialógica. Portanto, é salutar que os docentes sejam promotores de uma educação pautada nos direitos humanos, pois para Estevão (2011), a EDH contribui para construir uma sociedade baseada numa consciência justa e para construir redes contra hegemônicas que lutem contra a dominação e opressão.

2 Metodologia

Os resultados desta pesquisa são frutos dos desdobramentos de uma pesquisa mais ampla em andamento na UFBA, intitulada "Formação docente nos cursos de licenciatura da UFBA". Com o intuito de analisar o reconhecimento da Educação de Direitos Humanos na formação de profissionais dos cursos de licenciatura da UFBA, foi realizado um estudo de caso, composto por um método descritivo de pesquisa, com uma abordagem qualitativa, a fim de examinar os dados coletados em entrevistas semiestruturadas, concebidas por meio de narrativas orais.

A pesquisa com abordagem qualitativa neste estudo responderá às questões específicas referentes às percepções dos entrevistados acerca de uma experiência específica da vida acadêmica, portanto, se preocupa "com um nível de realidade que não pode ser quantificado" (Minayo, Deslandes, Otavio, & Gomes, 2002, p.21). Optou-se pelo estudo de caso descritivo por ser a estratégia mais eficaz de se avaliar acontecimentos contemporâneos, quando não se pode manipular comportamentos relevantes e por apreender uma compreensão completa dos fenômenos (Yin, 2001).

A entrevista foi escolhida como instrumento de coleta de dados, pois ela oferece vantagens, entre elas, a obtenção de dados sobre o comportamento humano e o favorecimento da definição de problemas (Gil, 2008). Foram realizadas por meio de depoimentos individuais e em grupos focais. De

acordo com Gaskell (2002) os grupos focais permitem explorar as limitações das entrevistas individuais, os consensos, as divergências e as preocupações comuns ao grupo.

2.1 Cenário e Participantes

As entrevistas ocorreram nas unidades da UFBA que alocam os cursos de licenciatura. Os estudantes participantes foram escolhidos aleatoriamente por meio da livre manifestação de interesse em contribuir com a pesquisa. Os dados apresentados foram coletados de setembro/2018 a dezembro/2018. Foram entrevistados 62 estudantes, cursando entre o 2º e o 8º semestre, dos cursos de licenciatura em: Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Dança, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e Teatro. Desses 62, 33 foram entrevistados individualmente e 29 discentes estavam distribuídos em 11 grupos focais, compostos de 3 a 4 estudantes. Após terem sido aleatoriamente abordados, e realizada uma consulta sobre a participação voluntária no estudo, os estudantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). O método de saturação das respostas foi a técnica utilizada para montar o banco de dados. As questões deste estudo extraídas da pesquisa mais ampla foram as seguintes: 1 – De que forma o tema EDH é abordado em sua formação? 2 - Para você, qual a importância de incluir Educação em Direitos Humanos na formação acadêmica?

2.2 Procedimentos

O processo de construção contou com a definição do problema, delineamento da pesquisa, coleta de dados, análise de dados e composição e apresentação dos resultados (Yin, 2001).
O roteiro das entrevistas foi previamente elaborado por meio da estrutura de tópicos, sendo validado após teste piloto. A gravação ocorreu por meio de áudio e com transcrição fidedigna no programa de textos Microsoft Word 2013. A média da duração das entrevistas foi, aproximadamente, 20 minutos e com os grupos focais, durou cerca de 30 minutos.
As transcrições das falas foram analisadas por meio da técnica da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016). Para essa autora, é um conjunto de técnicas mais apropriado para análise das comunicações. Deste modo, a análise foi realizada em três fases: pré-análise: com leitura, análise e organização preliminar do material, abarcando as questões de exaustividade, representatividade e homogeneidade observadas nesse primeiro momento; exploração do material coletado: com a administração sistemática dos dados, realizando a codificação e organização, com base nas decisões resultantes da primeira etapa; e tratamento dos resultados: por meio da significação dos resultados, possibilitando as inferências e interpretações (Bardin, 2016).
Com os dados transcritos e após pré-análise e exploração do material, foram eleitas as categorias temáticas que surgiram com base nos objetivos, hipóteses e questões norteadoras: 1 - a existência da EDH no currículo; 2 - a importância da EDH para a formação dos licenciandos. Segundo Bardin (2016), a escolha da categorização por tema é uma forma de recorte, enquanto unidade de registro, e é geralmente utilizado para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores e tendências, assim como para indicar a frequência dessas concepções e obter uma interpretação fidedigna dos resultados. Após conclusão deste processo de categorização, foram selecionadas algumas falas representativas das demais, para discussão de cada categoria. Por fim, na última etapa ocorreu o processo de análise propriamente dito, onde se deu o tratamento e interpretação dos dados categorizados, à luz do referencial teórico construído durante a investigação. Esse trabalho obteve parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA, CAAE: 03239218.4.0000.5531. Ademais, objetivando o anonimato, foram codificados os nomes dos participantes do estudo.

3 Discussão e Resultados

A discussão em torno da inserção da educação em direitos humanos no currículo dos cursos de formação docente é uma prerrogativa indispensável para a formação dos jovens em uma sociedade globalizada, onde se precisa determinar e garantir a dignidade das pessoas, no combate a todos os tipos de preconceitos e discriminações, tendo por debate político central as questões referentes ao respeito às diferenças (Santos & Chauí, 2013). Portanto, é necessário que os cursos dedicados à formação inicial dos professores tenham em seus currículos conteúdos obrigatórios de educação em direitos humanos, considerando que essa formação específica visa capacitá-los para se posicionarem diante das questões que interferem na vida coletiva, de forma responsável e cidadã.

3.1 A Existência da EDH no currículo

A partir da análise das entrevistas, considerando o conjunto de aspectos analisados, é possível identificar a percepção dos discentes quanto à importância desse tema em sua formação. No entanto, é notório nos relatos que pouco se estuda e se debate sobre o assunto. Isso foi constatado após análise do conteúdo das transcrições que identificou 4 incidências de repetições nas respostas, agrupando-as em 4 categorias: a. Tem EDH no currículo; b. Tem EDH somente como optativa; c. Não tem EDH no currículo; d. Não tem EDH no currículo, mas é discutido em sala de aula. Esses dados foram representadas no Gráfico 1:



Com base na interpretação dos dados descritos no Gráfico 1, foi possível identificar que 95,1% dos entrevistados confirmaram que os conteúdos de EDH inexiste no currículo obrigatório. Essa ausência na formação dos discentes está coerente com a maioria dos relatos, pois apesar de afirmaram saber da necessidade da inclusão de direitos humanos na formação docente, essa inclusão não acontece em seus cursos:

> Os alunos precisam entender. Porque eu acho que essa proposta de direitos humanos está ligada à cidadania, então os alunos precisam entender o que é ser cidadão, se eu não tenho essa discussão na universidade como é que eu vou passar isso para meus alunos, então a gente precisa focar mais, não só trabalhar isso em uma roda de conversa, mas ter um componente que trabalhe isso também é importante. Ter um componente que a gente vá além, vá pesquisar e de entender o que é essa... temática, é interessante que a gente entenda isso. O aluno precisa saber o que são esses direitos, e o que são esses deveres e a gente não tem isso. (Discente n. 10/Pedagogia, entrevista individual).

> Nunca tive uma abordagem específica centrada em DH, a gente, por ser um curso crítico... a geografia tem uma parte crítica, a gente questiona isso entre a gente mesmo, entre os alunos, principalmente esse ano com essa política, mas nunca foi um assunto abordado em sala. Até o momento eu não tive. (Discente n. 56/Matemática, entrevista individual)

> Até agora a gente não sabe absolutamente nada sobre o que são direitos humanos, a gente não sabe nada do que é gênero e diversidade, tudo isso eu sei por que eu busco. Eu busco fora, eu faço uma pós-graduação em gênero, diversidade e educação, então eu estou sempre buscando coisas diferentes do que a academia me proporciona, porque se eu for ficar bitolado no curso em que estou, minha formação vai ser uma formação técnica. (Discente n. 32/Pedagogia, entrevista individual)

Candau et al. (2013) aponta que educar para que as pessoas se reconheçam como sujeitos de direitos e de deveres se configura como um desafio: "O desafio é educar as crianças, os (as) jovens e adultos (as) propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo" (p. 10). Para esta autora, esse desafio deve ser enfrentado como prioridade no campo das políticas públicas, que também devem compreender a essencialidade do trabalho docente na construção das novas perspectivas educacionais. Portanto, infere-se que a inserção de conteúdos e ações pedagógicas voltadas para a educação em direitos humanos nas licenciaturas poderá ampliar a compreensão dos futuros educadores, enquanto participantes da construção de uma sociedade mais inclusiva e efetivar o que já está consolidado na legislação.

3.2 A Importância da EDH para a formação dos licenciandos

Do ponto de vista da perspectiva de inserção curricular, Feitosa (2009) diz que a introdução de um componente curricular que esteja centrado no tema Direitos Humanos deve ser uma proposta de viés educativo e plural, possibilitando que as práticas pedagógicas sejam, concomitantemente, intercultural, interdiscursiva e interdisciplinar.
A consequência dessa falta na formação é uma visão superficial e limitada sobre a EDH, que no conjunto da interpretação das falas pode se resumir os principais termos usados: solidariedade, cuidado com o outro, empatia, conforme demonstrado nos relatos a seguir:

> Como é que você vai formar um professor que não respeita os outros, que fala coisas preconceituosas em sala de aula?! Isso pra mim não cabe. A pessoa tem que, realmente, ter essa educação na faculdade. E eu acho que falta no caso. É questão de empatia né?! (Discente n. 37/Letras, grupo focal)

> Eu acho que a educação em DH é importante para qualquer formação acadêmica, porque nós vivemos em sociedade, então somos seres políticos, somos seres sociais, então a gente precisa aprender a lidar com os outros, principalmente enquanto profissionais. No meu meio principalmente por lidar com o corpo... Então... Você tem que ter muito cuidado com o que você fala, como você fala... Pra não menosprezar um aluno e vangloriar outros. Então a gente tem que *tá* sempre pensando muito nessas questões, eu acho que é realmente uma coisa muito importante. Tanto na minha área quanto em qualquer outra área. (Discente n. 19/Dança, grupo focal)

Marreiro et al. (2017), destaca que as Instituições de Ensino Superior são fundamentais no processo de EDH para a formação e o exercício da cidadania. É preciso que os atores envolvidos compreendam que é dever das Instituições de Ensino Superior (IES) enquanto parte de sua função social, promover essa formação que se consolidará em uma Educação em Direitos Humanos. Assim sendo, ser cidadão é ser sujeito dotado de poder político, de deveres, que perpassam pelo crivo da Educação em Direitos Humanos, pois como afirmou Candau et al. (2013), poderão se tornar sujeitos da sua própria vida e da sua história e aprenderão a se posicionar politicamente (e não somente no discurso) contra toda a sorte de discriminação.

Entretanto, dos 62 entrevistados, apenas 3 discentes afirmaram que o tema é abordado em sua formação e está inserido no currículo obrigatório, que representam 4,8% do universo de entrevistados. Porém 2 destes discentes relataram que essa inserção existe apenas em 1 componentes curricular obrigatório, inexistindo a presença do tema nos demais componentes. Somente 1 estudante afirmou que em seu curso há a existência do tema em pelo menos 3 componentes curriculares obrigatórios. Contudo, 20 discentes afirmaram que apesar de não estar presente como componente curricular, o tema é abordado em sala de aula pelos professores ou pelos próprios estudantes que, geralmente, são os que instigam a discussão, como apontado por esses estudantes:

> (EDH) É abordado em disciplinas como História da Civilização, Filosofia, Sociologia da Educação, ou quando vemos legislação brasileira. São bem abordados. E eu acho muito importante, porque dá uma noção do que é válido, o que realmente compõe um ser humano. Não deve ser levado como, 'princípios que estão lá e sou obrigado a seguir', deveriam fazer parte da nossa trajetória. Da nossa cultura. Principalmente para nós de licenciatura, porque vamos estar trabalhando com pessoas. Pessoas não são máquinas. (Discente n. 38/Pedagogia, entrevista individual)

> Pô, o professor de letras tem que saber lidar com o humano, como professor a gente consegue ganhar mais financeiramente se a gente tiver cumprido determinada carga horária no estado ou no município e você vai lidar com vidas ali que são minorias, cara, que passam por lutas diárias, e se o aluno não fez determinado exercício, determinada atividade, se não compreender o que você *tá* falando. Talvez ele passe por uma luta em casa, uma luta externa que psicologicamente faça ele ter uma dificuldade, uma barreira, *pra* ele *tá* na sala de aula desenvolvendo conhecimento, e o professor tem que *tá* preparado pra todo tipo de pessoa que ele vai ver, inclusive porque ele vai ser um formador de opinião. (Discente n. 54/Letras, entrevista individual)

Pelas respostas dadas, é possível perceber consciência e leitura de mundo mais politizada. Assim, infere-se que são estudantes que tiveram outras experiências, além do curso, que os capacitaram para a compreensão do que são os direitos humanos e, consequentemente, da presença e da importância da EDH em sua formação.

De acordo com Candau (2013), "A Educação em Direitos Humanos, a articulação entre os direitos da igualdade e direitos da diferença constitui uma questão de urgência para a realização dos processos formativos significativos, e que enfrentam os desafios atuais do cotidiano escolar" (p.142). É nesse caminho que se deve trabalhar na formação dos docentes pelas universidades. Assim, pelos relatos desses estudantes, é notória a percepção que eles possuem da relevância do trabalho de professor e suas contribuições para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes:

> Nossa, muito importante, porque a gente vai estar lidando com formação de pessoas e vai *tá* trabalhando com eles. Você tem que saber... Teve uma disciplina que eu achei muito legal, que é Fonética e Fonologia, que a primeira coisa que ela passava pra gente era todos os direitos que a gente tem na universidade e todos os deveres que a gente tem na universidade e eu acho que como professores a gente precisa saber disso. Quais são os direitos dos alunos como seres humanos, o que é que eles precisam saber e prepará-los para o mundo. "Olha vocês têm direito a isso, vocês têm liberdade, vocês precisam fazer isso, briguem por isso". Então seria muito interessante, acho que é muito importante saber por que além de você aprender *pra* si, você vai educar. Então isso precisa ser passado *pra* você enquanto docente você precisa falar "não, oriente pra isso". (Discente n.16/Letras, grupo focal)

> [...] de fato, a gente está lidando, principalmente no ensino médio, com pessoas que estão se formando agora enquanto futuros adultos/cidadãos e é preciso uma cautela muito grande da nossa parte, principalmente ao tratar sobre alguns assuntos. Acho que os direitos humanos entrariam nisso, nessa coisa de formar o outro. É meio pretensioso falar "formar o outro", mas estar ensinando algo que vai acompanhar aquela pessoa para sempre, ajudando na formação de um indivíduo. (Discente n. 28/Ciências Sociais, entrevista individual)

Esses relatos coincidem com os estudos de Marreiro et al. (2017) que afirmam que pensar a educação em direitos humanos é colocar em prática uma educação que tenha compromisso com a formação dos sujeitos em processos de afirmação e luta por direitos, deixando a condição de oprimido pela cultura de dominação e exclusão passando à condição de sujeito de direitos humanos. Desta forma, a educação em direitos humanos também poderá ser promotora de uma cultura da paz, que segundo Ataíde (2000), deve ser um movimento e uma ideologia que eduquem pessoas tolerantes, compreensivas e dialógicas que tenham a habilidade de promover o entendimento e fazer concessões na construção comum e solidária de uma realidade democrática com igualdade de oportunidade para todos.

Entende-se que os espaços formativos têm função essencial na construção da cidadania, na defesa e no fortalecimento da democracia. Repensar essas questões obriga o educador a refletir acerca de suas práticas pois o currículo muitas vezes não é construído para formar um professor crítico, capaz de criar, mudar, dar espaço para que os educandos expressem suas opiniões e que descubram, busquem e construam juntos o conhecimento (Candau et al., 2013). Sabe-se também que, tais conjecturas não são suficientes, pois o processo educativo não se baseia apenas na relação professor-aluno, este processo é complexo e tem múltiplas implicações com os diversos atores relacionados à função das instituições e do sistema educacional.

4 Conclusão

Com base nos resultados apresentados, foi possível avançar a discussão acerca da relevância da Educação em Direitos Humanos para a formação inicial dos professores, do ponto de vista acadêmico e social. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi coerente com os objetivos e resultados obtidos, uma vez que conseguiu aprofundar nas ideias e concepções acerca dos direitos humanos tangenciando a formação docente. Pelos relatos dos estudantes, ficou claro que na formação docente em geral não há educação em 'Direitos Humanos' obrigatória suficiente na maioria dos cursos. Por outro lado, alguns estudantes informaram que a discussão por vezes acontece em sala, mesmo não constando no programa do componente curricular.

Assim, em que pese as dificuldades em se trabalhar o tema EDH na formação docente, seja pela falta de componentes curriculares ou pela falta de preparação dos professores, ainda ficou destacado alguns estudantes mais politizados em relação ao tema. Estes apresentaram conhecimentos avançados sobre a EDH, demonstrando preparação para lidar com a realidade em sala de aula e uma maior capacidade de exercer uma disseminação do senso de democracia e cidadania. Enquanto que os discentes que não conseguiram identificar o potencial da educação em direitos humanos no processo de empoderamento dos cidadãos nas escolas, apenas relacionaram a ideia de direitos humanos à questão de igualdade, sem muita criticidade em relação aos argumentos utilizados.
Como limitação do estudo, destaca-se que não foi objeto de estudo a formação extracurricular dos discentes e as suas experiências individuais fora do âmbito universitário, fator que poderia possibilitar entender a origem de cada um deles e identificar as experiências que poderiam ter contribuído para a formação de uma consciência política e cidadã.

Agradecimentos. Ao CNPq pelo financiamento da pesquisa e pela bolsa de produtividade da primeira autora.

Referências

Ataíde, Y. D. (2000). Educação e a cultura da paz. *Revista Da FAEEBA*, 11–18.

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. (A. P. Luiz Antero Reto, Trans.). São Paulo: Edições 70.

Benevides, M. V. (2007). *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* Retrieved from http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf

Brasil. (1988). *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Brasil. (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasilia: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO. Retrieved from portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192

Brasil. (2009). Decreto n. 7037 de 21 de dezembro da Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil, 1–21. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm

Brasil. (2012a). Parecer n. 08 de 31 de maio do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=10389&Itemid=

Brasil. (2012b). Resolução n. 1 de 30 de maio do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, 1–3. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17810-2012-sp-1258713622

Candau, V. M., Paulo, I., Andrade, M., Lucinda, M. da C., Sacavino, S., & Amorim, V. (2013). *Educação em direitos humanos e formação de professores*. São Paulo: Cortez.

Carvalho, I. L. (2019). *A interpretação da norma jurídica: constitucional e infraconstitucional.* Retrieved from <https.www.jrfn.jus.br>.

Estermann, J., Tavares, M., & Santos, S. G. dos. (2017). Interculturalidade Crítica e Decolonialidade da Educação Superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. *Laplage Em Revista*, *3*(3), 17. https://doi.org/10.24115/s2446-6220201733375p.17-29

Feitosa, M. L. P. de A. M. (2009). O Currículo de Direitos Humanos no Ensino Superior e na Pós-graduação. *Espaço Do Currículo*, *2*, 98–114. Retrieved from www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/download/3599/21965

Fraser, N. (2006). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa "era socialista." *Cadernos de Campo*, 231–239.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (43rd ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In *Bauer, M. W., & Gaskell, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (Vozes, pp. 114–126). Petropólis.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Marreiro, L. S. D. N., Rodrigues, M. V., Souza, W. M., Rodrigues, E. F. D. S., Cavalcante, S. M. D. A., & Teixeira, L. I. L. (2017). *Educação em Direitos Humanos: reflexões contemporâneas nas instituições de ensino superior*. (R. Institucional, Ed.). UFSC. Retrieved from https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/181082%0A

Minayo, M. C. de S. (Org. ., Deslandes, S. F., Otavio, C. N., & Gomes, R. (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (21st ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

Santos, B. de S., & Chauí, M. (2013). *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez.

Tavares, M., Romão, T., & Filho, N. A. (2015). A emergência de modelos contra-hegemônicos de educação superior: a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e sua contribuição para a redefinição da geopolítica do conhecimento. *Revista Lusófona de Educação*, *29*(1997), 201–211.

Veras, R. M., Lemos, D. V. da S., & Macedo, B. T. F. (2015). A trajetória da criação dos Bacharelados Interdisciplinares na Universidade Federal da Bahia. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, *20*(3), 621–641. https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300004

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (D. Grassi, Trans.) (2nd ed.). Porto Alegre: Artmed.

Palavras registradas, memórias perpetuadas: a pesquisa qualitativa em arquivos pessoais e egodocumentos

Maria Celi Chaves Vasconcelos[1] e Ana Cristina B. Lopez M. Francisco[2]

[1] Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Brasil. maria2.celi@gmail.com
[2] Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Brasil. acf@monteirofrancisco.com.br

Resumo. O objetivo do presente trabalho é demonstrar os procedimentos metodológicos aplicados à pesquisa qualitativa, tendo como principais fontes os arquivos pessoais e os egodocumentos, desde a sua localização, catalogação, levantamento e análise, acerca da investigação realizada sobre a educação de duas mulheres nobres que viveram no século XIX e faziam parte da aristocracia brasileira. A problemática é, portanto, como acessar os arquivos pessoais e egodocumentos escritos por mulheres e o que essas fontes podem nos dizer sobre a vida dessas mesmas mulheres, em um contexto patriarcal, escravocrata e que reservava a elas um papel social limitado, além de submetido a constante vigilância.

Palavras-chave: Pesquisa qualitativa; Arquivos pessoais; Egodocumentos; Mulheres nobres; Brasil Império.

Registered words, perpetuated memories: the qualitative research in personal archives and egodocuments

Abstract. The objective of the present work is to demonstrate the methodological procedures applied to qualitative research, having as main sources the personal archives and the egodocuments, from their location, cataloging, surveying and analysis, about the investigation carried out on the education of two noble women who lived in the century and were part of the Brazilian aristocracy. The problem is, therefore, how to access personal files and documents written by women and what these sources can tell us about the lives of these same women, in a patriarchal, slaver context and that reserved to them a limited social role, constant vigilance.

Keywords: Qualitative research; Personal archives; Egodocumentos; Noble women; Brazil Empire.

1 Introdução

Hoje em dia, as tarefas do investigador, do historiador e do pesquisador, passam necessariamente, pelos domínios da informática. As inúmeras possibilidades oferecidas pelo uso da internet demandam novas e atuais competências uma vez que vêm transformando radicalmente a forma de reprodução, leitura, análise e questionamentos do documento. Samara e Tupy (2010, p. 129) afirmam que "o computador tornou viável, graças à digitalização de textos e imagens, bem como ao armazenamento e cruzamento de dados, a possibilidade de análise com números bem mais elevados de variáveis". Assim, as autoras (2010, p. 139) apresentam uma forma de aglutinar e armazenar informações através da criação de um banco de dados, visando facilitar o trabalho empírico com esse tipo de pesquisa qualitativa, para auxiliar na elaboração de teorias que justifiquem a especificidade ou não dos dados encontrados e ainda, viabilizar análises entre os diversos conjuntos de inventários pesquisados.

A ideia do banco de dados, trazida pelas autoras (Samara e Tupy, 2010), cada vez mais, se faz necessária quando se trata da pesquisa com arquivos pessoais ou egodocumentos. De acordo com o teórico alemão Winfried Schulze (1996), o termo Ego-Dokumente inclui todas as fontes em que um

CIAIQ
www.ciaiq.org

indivíduo expõe informações sobre si mesmo, independentemente dessa ação ser realizada voluntariamente, por exemplo, em uma carta, um diário, um sonho ou uma transcrição autobiográfica. A concepção de egodocumentos citada por Fulbrook e Rublack (2010), assinala que os mesmos são fundamentais na construção de biografias individuais pelas pistas que apresentam expressa ou implicitamente, como os desejos, preconceitos, ambições, e assim por diante.

Nesse sentido, ao ter como foco, na realização de pesquisas qualitativas, a educação de mulheres, notadamente, mulheres leitoras e escritoras que viveram no século XIX, a principal fonte para a realização da operação historiográfica são os arquivos pessoais ou os egodocumentos, produzidos tanto de forma involuntária quanto para o resgistro das memórias vividas, reunidos em um banco de dados que chamamos de "inventário" de documentos.

Assim, o objetivo do presente trabalho é demonstrar os procedimentos metodológicos aplicados à pesquisa qualitativa, tendo como principais fontes os arquivos pessoais e os egodocumentos, desde sua localização, catalogação, levantamento e análise, acerca da investigação realizada sobre a educação de duas mulheres nobres que viveram no século XIX e faziam parte da aristocracia brasileira, apresentando as principais características dessas protagonistas: educação francesa, preparação para o casamento e para gerir a casa, proximidade com as elites imperiais, inserção absoluta nos padrões comportamentais femininos exigidos, particularmente, de quem frequentava a Corte Imperial, situada na cidade do Rio de Janeiro, e que convivia com os membros da realeza.

A problemática que se constitui na questão central deste trabalho é, portanto, como acessar os arquivos pessoais e egodocumentos escritos por mulheres e o que essas fontes podem nos dizer sobre a vida dessas mesmas mulheres, em um contexto brasileiro patriarcal, escravocrata e que reservava a elas um papel social limitado, além de submetido a constante vigilância.

2 Duas mulheres nobres, dois silêncios da história

Para tornar as palavras registradas por mulheres, memórias perpetuadas, empreendemos uma investigação qualitativa que, inicialmente, tratou de duas protagonistas contemporâneas em seu período de vida e em sua condição de nobres pertencentes à aristocracia brasileira. São elas, a condessa de Barral e a viscondessa do Arcozelo, ambas partícipes dos caminhos e descaminhos que marcaram o apogeu e o declínio do Segundo Reinado no Brasil (1840-1889).

Seguindo a trilha dessas mulheres, mais especificamente, dos egodocumentos produzidos por elas, nossa pesquisa iniciou pela visita a uma grande quantidade de casas de guarda e patrimônio, das quais se destacam, no Rio de Janeiro, o Arquivo Nacional, a Biblioteca Nacional, o Arquivo Geral da cidade do Rio de Janeiro, o Real Gabinete Português de Leitura, o Museu Histórico Nacional, o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro do Rio de Janeiro e, em Petrópolis, o Museu Imperial, nos arquivos da Casa Imperial, o Instituto Histórico de Petrópolis e a Biblioteca Municipal Gabriela Mistral. Analisando uma extensa profusão de arquivos existentes nesssas instituições, foi possível localizar os documentos que buscávamos, entre eles, os arquivos pessoais que continham informações sobre essas mulheres, bem como egodocumentos preservados.

No que se refere à condessa de Barral, Luiza Margarida Portugal de Barros, nascida na Bahia, em 1816, as fontes são, sobremaneira, mais vastas por se tratar da preceptora das princesas Isabel e Leopoldina, filhas de d. Pedro II e herdeiras do trono do Brasil. Além das instituições já citadas, nas quais há acervos dedicados a registros da condessa de Barral, no decurso do tempo, alguns pertences da condessa, como quadros e diários, foram adquiridos por particulares em leilões e doados ou vendidos, posteriormente. Alguns se encontram em São Paulo, na biblioteca da Universidade de São Paulo, na qual estão guardados 29 dos seus diários e o único quadro conhecido de Luiza, ainda criança, está na Fundação Maria Luisa e Oscar Americano.

Como existem muitos documentos em arquivos pessoais e egodocumentos pertencentes à condessa de Barral, optamos pela ideia de Hilsdorf (1999), registrando, a princípio, toda sorte de informações sobre locais, autores, proprietários, editores e instituições, elaborando um "inventário" das fontes, pretendendo que o mesmo fosse o mais completo possível. A importância desse inventário preliminar se constituiu na medida da necessidade de se ter uma visão do conjunto dos documentos e informações espalhados por vários acervos, instituições e museus do país.

Dialogando com autores que também se depararam com uma grande quantidade de documentos em suas pesquisas qualitativas, alguns passos foram delineados para a seleção das fontes. Heymann (2012), ao analisar o volume e a complexidade da documentação reunida no arquivo pessoal do seu objeto de estudo, buscou avançar na relativização e na associação entre conjuntos documentais de natureza pessoal e memória individual. Para tanto, ela desloca o arquivo da posição de "campo" de pesquisa para a de "informante" privilegiado do campo institucional em que se localiza e que lhe confere inteligibilidade.

Nessa mesma linha, analisando a construção do inventário do patrimônio religioso paraibano, Rocha (2011), considera o inventário uma fonte inesgotável de informação, como fonte e como meio, possibilitando agregar novos usos, significados, valores, tendo como base a informação para a compreensão dos processos histórico, social, econômico e cultural de um determinado tempo e tempo-espaço. A contribuição teórico-metodológica do inventário é especialmente relevante para uma visão do conjunto do patrimônio e para sua categorização e acesso pela sociedade. Assim, para trabalhar os arquivos pessoais relativos à condessa de Barral optou-se pela utilização da categoria inventário de fontes, documentos e, particularmente, egodocumentos, considerando a quantidade de arquivos disponíveis.

Com relação a nossa outra protagonista, que viveu uma existência mais anônima, sob o ponto de vista da notoriedade em seu tempo, embora fosse uma perfeita representante da elite imperial, filha e neta de barões do café, não foi possível encontrar uma ínfima parte do material documental acerca da condessa de Barral. Sua vida dedicada aos filhos, ao marido e à gestão da casa e das fazendas de café, com seus escravizados, fizeram com que apenas um egodocumento fossse capaz de preservar sua memória do completo esquecimento. Trata-se de um egodocumento extremamente singular por sua autoria e contexto: o Diário de Lembranças da viscondessa de Arcozelo, Maria Isabel de Lacerda Werneck, uma mulher nascida no século XIX, no ano de 1840, que viveu o apogeu do Império do Brasil, bem como a sua decadência que culminou com a mudança da ordem política vigente.

A história da vida de Maria Isabel de Lacerda Werneck, coincidentemente ou propositadamente, devido à inserção de sua família no "*modus vivendi*" do Império, acompanha esse mesmo percurso de apogeu, durante o qual a viscondessa chegou a possuir em suas fazendas "mil escravos" (Castro, 2004, p. 119), e declínio, quando um dos seus filhos chega ao "extremo de ficar sem teto" (Castro, 2004, p. 118).

Em que pese à importância da investigação das condições políticas, econômicas e sociais que levaram a transformação completa das circunstâncias ao longo da existência desses antigos nobres da Província fluminense, nesse estudo nosso foco são os egodocumentos produzidos por essas mulheres, e o que é possível recompor de suas vidas a partir de seus registros pessoais e egodocumentos.

A condessa de Barral foi, possivelmente, a mais influente preceptora brasileira da Corte Imperial do Segundo Reinado, tendo sido escolhida para reger e educação das princesas brasileiras. A viscondessa de Arcozelo, por sua vez, registrou em seu diário um cotidiano comum às mulheres nobres do seu tempo. Provavelmente, ela escrevia cotidianamente, contando, de forma pormenorizada, a rotina de seus dias passados, principalmente, nas fazendas de propriedade da família.

Em comum as duas mulheres tem o fato de, seja por sua condição de pertencentes à nobreza em um mundo que se republicanizava, seja por sua condição feminina, terem sido silenciadas na história recente.

3 Metodologia

Para dirimir as questões suscitadas que constituem o objeto do estudo e efetivamente "vasculhar" os egodocumentos pertencentes à condessa de Barral e à viscondessa de Arcozelo, em especial no seu papel de mulheres educadas nos padrões do que havia de melhor no seu tempo, foi necessário buscar referenciais metodológicos capazes de nortear uma investigação qualitativa eminentemente bibliográfica e documental.

Assim, o estudo apresentado está fundamentado em procedimentos inerentes a uma pesquisa qualitativa histórico-documental, utilizando como fontes de investigação diferentes categorias documentais, tais como análise de bibliografia sobre mulheres oitocentistas, registros de pessoas que conviveram com elas, teses e dissertações sobre o tema, publicações locais e estrangeiras, iconografia e literatura da época, documentos oficiais, jornais e revistas periódicas e, sobretudo, o inventário de cartas, diários, e egodocumentos que guardam marcas da história dessas mulheres. Segundo Burke (1992, p. 25), quando se começa a fazer questionamentos (sob novos olhares), sobre o passado, para a escolha de novos objetos de pesquisa, tem-se que buscar outros tipos de fontes, para suplementar os documentos oficiais. É nesse sentido, que o estudo dos egodocumentos torna-se uma forma de dar voz a uma infinidade de outros tipos de fontes.

Assim, para a pesquisa relativa aos arquivos pessoais da condessa de Barral, fez-se necessária a formatação de um inventário das fontes investigadas para a realização do estudo, que são compostas por livros pertencentes a ela, cartas e diários, iconografia, documentos como cadernos, boletins e planos de aula, todos objetos pessoais que estão sob a guarda de Instituições e da família.

Tendo em vista a grande quantidade de fontes, a elaboração do inventário foi realizada em uma ordem cronológica e de pertencimento às Instituições de patrimônio visitadas, listando seus arquivos e acervos. Para tanto, foram elaborados quadros por categoria documental, demonstrando o que foi inventariado em cada Instituição/Arquivo/Acervo consultado.

A partir do inventário das obras literárias e acadêmicas, partimos para o estudo dos egodocumentos , especialmente as cartas, tendo em vista que foram as fontes mais numerosas. Tratam-se de missivas pessoais e epístolas recebidas pela condessa.

Na tentativa de exaurir as fontes epistolares e no intuito de entender melhor as informações contidas em algumas cartas e documentos, foi necessário confrontá-las aos diários dos membros da família Imperial, aos diários da própria condessa de Barral, aos diários da baronesa de Loreto (amiga da condessa), às anotações do mordomo da Casa Imperial, a legislações, bem como a todo o material concernente à educação das princesas brasileiras disponível no Museu Imperial.

O Museu Imperial em Petrópolis possui em seu acervo várias cartas e documentos catalogados sob a sigla "DBM", que significa Coleção Barral Monferrat ; "APB" Arquivo Paulo Barbosa e "AGP" Arquivo Grão-Pará, contendo desde o contrato de Luiza para ser a preceptora das princesas imperiais brasileiras, até epistolas trocadas entre ela e o imperador d. Pedro II, assim como com as princesas Isabel e Leopoldina. O acervo pertence à família Imperial que o cedeu ao Museu Imperial, em forma de comodato, para que esses documentos estivessem disponíveis para pesquisadores.

Entre os aspectos materiais estudados nas missivas estão o papel, a tinta, o envelope, bem como outros elementos de igual significação (como desenhos, selos, recortes), que precisam de análise cuidadosa (Blas, 2003). Algumas cartas, pelo declínio do tempo e por terem ficado sem os cuidados

necessários para que não se deteriorassem, acabaram por sofrer expressivo desgaste do papel, o que dificulta bastante à análise e o estudo de seu conteúdo.

Com centenas de epístolas sobre os mais diversos assuntos e endereçadas a diferentes destinatários, tornou-se necessário fazer um recorte delimitando o estudo ao inventário das cartas que fazem parte do acervo familiar e que poderiam ser lidas como egodocumentos contendo informações pessoais sobre a condessa. O conteúdo das cartas foi inventariado e catalogado, classificando-as por datas, locais, destinatários e remetentes e cruzando-as para a obtenção de informações complementares às lacunas verificadas.

No que se refere ao Diário de Lembranças da viscondessa de Arcozelo, como se tratava de uma única fonte documental, a operação historiográfica tornou-se mais específica, mas nem por isso mais limitada. No caso da viscondessa, o diário suscita muitas questões e, *a priori,* demonstra aspectos singulares da vida dessa mulher, como o próprio hábito de fazer um registro do cotidiano, quando essa não era uma prática comum às mulheres nobres da Província fluminense, ou pelo menos, como afirma Michelle Perrot (2005, p.90) "tais diários não são raros; mas eles chegam apenas excepcionalmente ao público. Seus autores – mulheres, na maior parte das vezes – os destroem geralmente na chegada de sua velhice, preocupados em não se expor ao olhar indiferente ou irônico de seus herdeiros".

A fim de recompor fragmentos autobiográficos contidos no diário investigado, o primeiro procedimento metodológico utilizado neste estudo, buscou indagar o egodocumento, como sugere Henrique (2009, p.12): "Como tratar um diário íntimo? Como se posicionar diante do 'efeito de verdade' que esse tipo de documento produz? Quais leituras um diário íntimo nos permite? É possível compreendê-lo para além do indivíduo que escreve? O que motiva alguém a escrever um diário íntimo?". Ainda o mesmo autor lança uma pista do caminho a ser seguido: "As entradas feitas no diário permitem múltiplas abordagens. Os temas são muito variados, razão pela qual é preciso fazer um recorte que conduza a pesquisa" (Henrique, 2009, p.14). Nesse caso, para a pesquisa qualitativa no diário da viscondessa, optou-se por centrar as análises nas possibilidades de leitura que o egodocumento permite em relação a sua protagonista, não desconsiderando a materialidade desse objeto, semelhante a um caderno impresso ou uma agenda moderna, com as informações que ele tem para oferecer.

Observa-se, ainda, o que Cunha (2000) recomenda como o papel do historiador diante de um documento que admite inúmeras incursões:

> Os diários têm funcionado como preciosa fonte para um certo conhecimento das maneiras de viver, das ideias circulantes, dos signos, dos códigos comportamentais de determinada época, um dispositivo textual que permite também entrever os imaginários de seus a(u)tores sociais. Expondo dúvidas, mil nadas, fragmentos da memória pessoal, familiar e grupal de seu tempo, o trabalho com esse material torna possível dar visibilidade ao que estava destinado ao silêncio e ao esquecimento (p.160).

Tendo em conta as dificuldades em traçar um caminho linear para análises que envolvem tamanhas subjetividades, a investigação adotou, no percurso metodológico da pesquisa qualitativa, elementos afeitos ao método biográfico, especialmente no que se refere a sua perspectiva interacionista para captar essas subjetividades, compreendendo que "a conduta é continuamente remodelada" (Digneffe, 1997, p. 208), para atender, também, as expectativas dos outros, que obrigam a certa objetividade na experiência vivida.

Dessa forma, numa articulação imbricada ente objeto e fonte, os arquivos pessoais estudados que contém egodocumentos pertencentes à condessa de Barral e à viscondessa de Arcozelo foram investigados com o pressuposto que cada homem é uma síntese do seu tempo histórico e, portanto, a pesquisa qualitativa aplicada a um objeto é capaz de oferecer elementos para a elucidação de outras circunstâncias semelhantes.

4 Recompondo memórias, preenchendo lacunas

Luiza Margarida Portugal de Barros, a condessa de Barral, foi uma representante exemplar da mulher aristocrata e nobre de seu tempo. Nasceu e cresceu em um engenho, e depois da primeira infância, estudou na Europa. Voltou ao Brasil; serviu na Corte Francesa e depois, na brasileira. Transitou com maestria entre dois mundos, o arcaico e o moderno. Foi uma das pioneiras em demonstrar independência e audácia ao escolher seu marido, em detrimento daquele escolhido pelo pai. Vivenciou e enfrentou várias revoltas, de escravos no Recôncavo Baiano e de republicanos e anarquistas da França. Ousada também, em defender o abolicionismo. "Costurava" alianças e pensava em dinheiro de forma moderna. Luíza era o casamento de inteligência e espírito e, sobretudo, era extremamente feminina. Del Priore (2008), narra de forma apaixonada, como era o perfil da Condessa:

> Se suas contemporâneas eram convidadas a obedecer, a manter os olhos baixos, a não fazer perguntas e a não desagradar o sexo oposto, Luisa era o contrário. Dona de personalidade forte, culta, poliglota e elegante, não deixava escolhas: era amada ou detestada. Não se submetia jamais ao despotismo dos homens: nem do pai, nem do marido. Menos ainda ao das mulheres. Sua formação se deu entre os melhores livros e professores, num dos países mais avançados da Europa – a França. Órfã de mãe, muito cedo se aliou ao pai, que lhe ensinou como funcionava um mundo onde os homens eram reis (Del Priore, 2008, p. 16).

Seguindo este caminho, Vasconcelos (2005) também aponta o comportamento e a educação da mulher brasileira oitocentista, sobre o qual a condessa divergia completamente em seu modo de pensar e proceder, não só tendo uma educação e cultura destacados entre homens e mulheres de sua época, mas também sendo reconhecida pelo próprio Imperador como uma interlocutora para assuntos relativos à condução do Império:

> Havia ainda alguns críticos para os quais a mulher não deveria exercer qualquer outra função fora do lar doméstico e, portanto, julgavam necessário limitar ao máximo possível sua educação e direcioná-la apenas para esse fim. Essa facção radicalmente contra a instrução aprimorada da mulher, segundo seus contemporâneos, acabava por impedir que as mães de família fossem melhor educadas para poder fazê-lo com seus próprios filhos (Vasconcelos, 2005, p.188).

Ainda, discorrendo e analisando a prática educativa oitocentista brasileira, Albuquerque (2015) lembra que Freyre (1997) também delineou o protótipo feminino advindo da educação doméstica, que era utilizado para a maioria das mulheres pertencentes à aristocracia. A condessa modificou e estimulou outra lógica, fazendo com que as famílias nobres, copiando o modelo das princesas, buscassem preceptoras para suas filhas que fossem instruídas e, preferencialmente, conhecessem o francês, modelo de civilidade da época.

> [...] as preceptoras que os senhores de engenho mais ortodoxamente patriarcais da época – os que, não enviando as filhas para internatos das cidades, desejavam instruí-las em casa – anunciavam, nos jornais, precisarem para encarregarem-se de tal ensino, eram senhoras que soubessem iniciar as meninas no conhecimento da gramática portuguêsa, de geografia, da música, do piano; e que, também, as instruísse no conhecimento da língua francesa: não só no traduzir como no falar dessa língua (Freyre apud Albuquerque, 2015, p.13).

No período em que foi preceptora das princesas Isabel e Leopoldina, a condessa tornou-se um parâmetro do ideal de "governess", dedicada à educação das principais personagens femininas que iriam atuar e conduzir as circunstâncias sociais, econômicas e políticas do devir na história do Brasil. Ora, tal missão não poderia ser confiada a alguém que não estivesse à altura da responsabilidade que este cargo implicava e que, provavelmente, deve ter sido testada por diversas vezes e por pessoas e

instituições (com seus interesses diversos), tendo superado a todos e a tudo que estivesse em seu caminho, haja vista a longevidade de sua permanência na condução da educação das princesas.

No caso da viscondessa, seu diário que chegou até os nossos dias, inicia em 1° de janeiro de 1887, anunciado como dia da circuncisão do Senhor e contendo a propaganda da casa Cardozo & C. para venda de instrumentos musicais. Ela o escreve como se essa fosse uma prática já habitual, apenas registrando as principais informações do dia: "Alzira com D. Sara e os meninos forão a missa. Choveo muito de tarde. Por causa da chuva não fomos jantar no Pantanal" (Diário de Lembranças, 1887, 1° de janeiro de 1887). Tal registro sugere uma atividade já usual diante de um caderno impresso, que continha em suas folhas iniciais e finais, bem como no cabeçalho de todas as páginas relativas aos dias do ano, múltiplas informações significativas para a época, podendo-se inferir que não era o primeiro do gênero a ser usado por Maria Isabel para a sua escrita diária.

Além do mais, para ler a página inicial de um diário, cabe considerar o que Lejeune (1997, p.102) destaca, contrariando as expectativas: "bem poucas escritoras começam se apresentando e fornecendo informações sobre seu ambiente e personalidade. É preciso adivinhar". No caso da viscondessa, as adivinhações necessárias para situar o seu diário são muitas, contudo, também são muitas as pistas deixadas por outros documentos que confrontados ao diário podem fornecer expressivas informações.

A viscondessa escreve notadamente sobre os acontecimentos diários de sua vida, como quando registra que recebeu uma carta, uma encomenda, suas idas as outras fazendas, suas andanças de "troll", quando todos saem e ela fica sozinha, suas viagens a Corte e outras localidades, quando são pagos os valores que lhe devem, quando ela paga os escravos, as compras que faz, as coisas que manda para as fazendas, os participantes das despedidas feitas a ela quando viaja, as visitas que faz e recebe, as mortes que lhe são comunicadas, entre outros. No entanto, são informações objetivas nas quais a sua opinião não é expressa, só ocorrendo o contrário raras vezes, como no dia 24 de janeiro, quando escreve: "O Castro trocou a parelha de machos e uma besta pela parelha preta do Joãozinho dos encantos. Não achei as bestas bonitas acho que não são tratadas" (Diário de Lembranças, 24 de janeiro de 1887).

Da mesma forma no que se refere aos escritos sobre si, as anotações da viscondessa dificilmente dão a perceber algum julgamento, limitando-se a informações sobre o seu estado de saúde, como na passagem a seguir: "Amanheci doente e passei o dia todo de cama" (Diário de Lembranças, 16 de fevereiro de 1887). Suas emoções relativas aos acontecimentos anotados não são escritas e tão pouco podem ser inferidas, pois a morte de um parente é assinalada tão laconicamente quanto à morte de escravos.

A ausência de escrita sobre si, suas impressões ou sentimentos, confrontada a forma contundente com que demonstra insatisfação nas poucas vezes que o faz, evidencia algo que pode ser interpretado, de acordo com as observações de Lejeune (1997), como decorrente da falta de privacidade, desde o lugar de conservação do diário, apartado da vista de todos, até o cuidado com a sua conservação posterior, o que poderia acarretar a leitura de outros.

Inúmeros nomes passam por suas páginas, especialmente quando se tratam de parentes e visitantes, sempre participando de alguma refeição, listados um por um, como nos dias em que ela mesma informa a existência de 30 pessoas para o jantar (Diário de Lembranças, 14 de fevereiro de 1887). As relações entre a viscondessa e aqueles sobre os quais escreve, apesar de às vezes não passarem de referências objetivas sobre a visita, podem ser inferidas mais seguramente confrontando-se o diário a outros documentos. Contudo, alguns personagens são recorrentes, indicando a convivência, como é o caso das noras Alzira e Maria Paula, sobre a qual escreve em 15 de fevereiro, após dias de registros de que ela vinha passando mal, "Maria Paula teve um não sucesso", o que provavelmente indica que ela não estava grávida. Quanto a esse aspecto, é curioso que a nora Alzira seja citada cotidianamente, mas nem uma palavra é dita sobre a sua gravidez, não obstante o nascimento do

bebê seja registrado em duas passagens do mês de dezembro, o que sugere não haver expectativas enquanto a criança não nascesse, considerando os abortos e natimortos constantes no período.
Dona Sara, a preceptora de seus filhos Mário e Raul, também é bastante citada em suas atividades cotidianas, mas infelizmente não há uma palavra sobre seus métodos de ensino, ou mesmo sobre como ocorriam as aulas. Além da preceptora, dos filhos e das noras citadas constantemente, muitas outras pessoas aparecem apenas em uma página durante o ano inteiro, especialmente quando estavam doentes. Esse é um registro comum, sobre as doenças que acometiam os parentes, amigos e vizinhos, as mortes e as missas de exéquias.
Os escravos, por sua vez, aparecem continuamente, seja cantando "Reis", no dia 6 de janeiro, seja sendo registrada a realização de sua "matrícula", além da constante menção à confecção e entrega de roupas e utensílios, bem como a anotação daqueles que nasciam, adoeciam ou morriam. Ainda é assinalada a presença de diversos comerciantes que passam pelas fazendas ou que fazem algum negócio com o marido da viscondessa, demonstrando a dinâmica da rede de sociabilidade que envolvia a família e especialmente o trânsito intenso de pessoas que circulavam pela casa, por vezes, permanecendo vários dias.
Em relação à escrita sobre o contexto em que vive, vale destacar o relato da viagem que a viscondessa faz para o Rio de Janeiro, começando no dia 12 de março, em que registra as péssimas condições das estradas e a dependência da situação dos caminhos para dar continuidade ao trajeto. Um registro anterior, de 8 de fevereiro, já dava conta da visita do Barão de Araújo que teria ido "tratar da estrada de ferro daqui a Petrópolis passando por entre rios" (Diário de Lembranças, 8 de fevereiro de 1887).
A prática, comum na época, de ir para uma estação de águas, também é relatada pela viscondessa, em 21 de março, quando deixa a Corte e registra no diário: "partimos para Caxambu", de onde só retornam em 21 de abril. Com ela iam o filho, a nora e dois escravos. Chama atenção o fato de que, enquanto a passagem dos três custou 109$500rs, a dos escravos, Lucia e Arthur, custou apenas 24$000rs.
Entre passeios e encontros com conhecidos, o que sugere ser a mesma rede de pessoas que fazia semelhante programação, passavam-se os dias na estação de águas, com jogos de víspora à noite e até um baile organizado pelos hóspedes, no qual, registra a viscondessa, somente 27 mulheres compareceram. Percebe-se, ainda, que às famílias de fazendeiros era costume ter casas na Corte, pois é de lá que a viscondessa parte para sua estação de águas e também é lá que passa muitos dias, registrados com constantes visitas e contravisitas de parentes e amigos, de onde, infere-se, são escritas muitas páginas do diário.
As casas das fazendas invariavelmente possuíam capelas, pois a viscondessa registra reiteradas vezes que "o Cônego Brito celebrou missa aqui" (Diário de Lembranças, 30 de junho de 1887). As cidades próximas das fazendas, tanto Vassouras e, especialmente, Paty do Alferes são citadas constantemente, para onde se dirigiam vários membros da família e agregados, não só para participar de procissões como para festas, incluindo-se os escravos, como é registrado em 29 de junho de 1887.
No que diz respeito à última análise elencada neste estudo, trata-se de um dos principais padrões utilizados na escrita do diário da viscondessa, que é a elaboração listas. Consultando Humberto Eco (2010, p. 113), as listas registradas por Maria Isabel tinham um caráter prático, isto é, uma função "puramente referencial", para nomear e elencar objetos que lhe pertenciam, demonstrando um aspecto de sua personalidade relacionado ao extremo cuidado com seus bens, incluindo-se aí os escravos, os itens de uso pessoal e da casa, as finanças particulares, as dívidas, os empréstimos, os pagamentos e as contas.
O detalhamento proposto nas listas, particularmente dos gastos rotineiros, sugerem um zelo e preocupação quase conscientes sobre "a riqueza fugaz", denominação utilizada por Muniz (2005),

que envolvia as fazendas de café. No entanto, as cuidadas anotações não foram suficientes para que os bens e a riqueza da viscondessa fossem preservados.

5 Conclusões

No século XIX, no Brasil, entre as mulheres das classes mais abastadas, os pensamentos íntimos eram, na maioria das vezes, quando transformados em palavras, guardados para o confessionário. O diário, embora secreto, podia ser lido ou desvelado, num tempo em que a noção de privacidade era muito diferente da atual. Além disso, ler os segredos femininos era uma forma de proteger as filhas, irmãs, sobrinhas, netas, dos maus pensamentos e da perda da representação de "ingenuidade" que era imposta às mulheres.

Por esse motivo, os egodocumentos, sob a forma de diários, são raros em nosso país, ainda que existam alguns como o objeto de nosso estudo. Contudo, o Diário de Lembranças pesquisado permite um contato muito próximo com a viscondessa de Arcozelo, mas não com Maria Isabel, pois essa deu lugar a uma personagem construída ao longo da vida, tratada pelas próprias netas como "vovó viscondessa" (Castro, 2004, p.36) e impregnada pelas inconstâncias da história que a cercava. Certamente, a viscondessa, como demonstra o seu diário de 1887, viveu para além do seu tempo, morrendo quando o mundo que ela conhecia a apreciava, já perdia seus últimos vestígios.

Da mesma forma, ao ler as cartas da condessa de Barral, percebe-se que ela viveu em outro mundo, cercado por dimensões e barreiras econômicas e sociais, cujos problemas que apareceriam no devir já davam sinais de suas origens.

No entanto, a leitura e análise das cartas da condessa, aliadas aos documentos existentes nos museus e bibliotecas catalogados no inventário elaborado, permitiram um novo olhar sobre as práticas de ensino oitocentistas e, ainda, sobre a forma como foi pensada a educação das princesas imperiais brasileiras.

Não se pode perder de vista que há problemas históricos insolúveis que, embora interpretados e analisados ao longo dos anos, jamais serão satisfatoriamente equacionados (Cerqueira, 1963, p.13); outros se elucidam com a passagem do tempo; e alguns, se esclarecem por completo através da descoberta de determinados documentos.

Assim, a pesquisa qualitativa, tendo por fonte egodocumentos recolhidos em arquivos pessoais, possibilitou a realização de um inventário de documentos pertencentes a instituições de guarda e patrimônio, que poderá permitir a outros pesquisadores darem continuidade a aspectos não investigados que estiveram presentes na vida das personagens enfocadas e nas circunstâncias que se constituíram como cenários de suas existências.

Referências

Albuquerque, S. B. de M. (2015). *Nas memórias de Aurélia: cotidiano feminino no Rio de Janeiro do século XIX.* São Cristóvão: Editora UFS.

Blas, V. S. (2003). *Aprender a escribir cartas. Los manuales epistolares en la España contemporánea (1927-1945).* Gijón (Asturias): Ediciones Trea.

Burke, P. (1992). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.

Castro, M. W. de. (2004). *No tempo dos barões: histórias do apogeu e decadência de uma família*

fluminense no ciclo do café. Rio de Janeiro: Bem-te-vi.

Cerqueira, C. D. (1963). *Pedro II e a Condessa de Barral não foram amantes*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora.

Cunha, M. T. (2000). Diários íntimos de professoras: letras que duram. In *Refúgios do eu. Educação, história, escrita autobiográfica.* Florianópolis: Mulheres, 159-180.

Del Priore, M. (2008). *Condessa de Barral. A paixão do Imperador.* Rio de Janeiro: Objetiva.

Diário de Lembranças da Viscondessa de Arcozelo (1887). *Museu Imperial de Petrópolis.* Cód. DMI-15.

Digneffe, F. (1997). Do individual ao social: a abordagem biográfica. In Albarello, L. et al. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Gradiva, 203-245.

Eco, H. (2010). *A vertigem das listas*. Rio de Janeiro: Record.

Freyre, G. (1997). *Casa-grande & senzala*. 32 ed. Rio de Janeiro: Record.

Fulbrook, M. & Rublack, U. (2010). In Relation: The 'Social Self' and Ego-Documents. *German History,* vol. 28, n. 3, set., 263–272.

Henrique, M. C. (2009). *Um toque de voyeurismo. O diário de Couto de Magalhães (1880 - 1887).* Rio de Janeiro: EdUerj.

Heymann, L. Q. (2012). *O lugar do arquivo: a construção do legado de Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: FGV, Faperj.

Hilsdorf, M. L. S. (1999). *Escola: fontes para a presença feminina na educação*. São Paulo (século XIX): inventário. São Paulo: Centro de Memória da Educação – FEUSP e Plêiade.

Lejeune, P. (1997). Diários de garotas francesas no século XIX: constituição e transgressão de um gênero literário. *Cadernos Pagu,* n. 8/9, 99-114.

Muniz, C. M. L. (2005). *A riqueza fugaz: trajetórias e estratégias de famílias de proprietários de terras de Vassouras, 1820-1890.* Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História Social do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Perrot, M. (2005). *As mulheres ou os silêncios da história.* Bauru, SP: EDUSC.

Rocha, S. R. M. (2011). *Construção e análise do inventário patrimônio religioso paraibano: informação como representação social.* Dissertação de mestrado em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Samara, E. M.; Tupy, I. S. S. T. (2010). *História & Documento e metodologia de pesquisa.* São Paulo: Autêntica.

Schulze, W. (1996). *Ego-Dokumente: Annäherung an den Menschen in der Geschichte.* Berlin: Akademie Verlag GmbH.

Vasconcelos, M. C. C. (2005). *A casa e seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos.* Rio de Janeiro: Gryphus.

Abordagem Teórico-Metodológica Quadripolar de Paul Bruyne na Pesquisa Qualitativa da Política Pública da Educação

Rosemary Lopes Soares da Silva

Coordenadora Pedagógica da Secretaria da Educação do Estado da Bahia-Brasil. Pedagoga. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. E-mail: roselsoares@yahoo.com.br

Resumo. Neste texto procura-se apresentar a descrição dos passos da pesquisa qualitativa de uma política pública educacional e o movimento realizado no desenvolvimento desta pesquisa, a fim de explicitar os conceitos e categorias com as quais a interpretação do objeto estudado, especificamente, – a educação profissional técnica de nível médio na Bahia / Brasil - buscou-se explicar como se tornou referência no delineamento da pesquisa, a abordagem quadripolar de Paul de Bryne que conferiu a densidade teórico-metodológica do objeto estudado na relação com os polos epistemológicos, teóricos, técnicos e morfológicos.

Palavras-Chave: Metodologia qualitativa; Pesquisa Educacional; Políticas Públicas.

Paul Bruyne's Quadripolar Theory-Methodological Approach in the Qualitative Research of the Public Policy of Education

Abstract. In this paper we present the description of the steps of the qualitative research of an educational public policy and the movement carried out in the development of this research in order to explain the concepts and categories with which the interpretation of the object studied was carried out - in Bahia / Brazil - specifically, we sought to explain how Paul de Bryne's four-pronged approach became the reference in the research design, which conferred the theoretical-methodological density of the object studied in the relation with the epistemological, theoretical, technical and morphological poles.

Keywords: Qualitative methodology; Educational Research; Public policy

1 Introdução

O movimento[1] realizado na pesquisa[2] está apoiado na abordagem teórico-metodológica e no processo discursivo[3] da dialética materialista histórica, explicitada a seguir, que articulou o objeto de estudo – a política de educação profissional técnica de nível médio na Bahia (EPT) e a formação dos

[1] Movimento é compreendido a partir de Cheptulin (2004, p. 165) como a passagem constante da matéria de um estado estável a outro, com o aparecimento de novas formações que se substituem. A questão que se coloca é a de saber qual é a tendência de todas essas transformações, qual é o sentido do movimento e o que aparece no lugar das formações materiais que desapareceram.

[2] Este texto faz parte da tese: "Políticas de Educação Profissional de Nível Médio na Bahia 2007-2014: contradições entre a "promessa inclusiva" e a prática social".. Defendida em fevereiro de 2018 no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

[3] Bruyne (1977, p.66) descreve o processo discursivo da dialética como uma abordagem *imanente* a um conteúdo, que busca as causas internas de seu desenvolvimento, suas contradições; essas causas internas são a razão das mudanças, enquanto as causas externas constituem apenas condições acidentais das mudanças. [...] O método dialético só se realiza plena e rigorosamente na captação total do movimento histórico em suas contradições constituintes. [...] A análise dialética visa a um conjunto objetivo que determina o sentido do desenvolvimento histórico (leis dialéticas da história); ela define as relações do geral com o particular em sua concretização histórica. As leis dialéticas revelam o sentido objetivo de um conjunto histórico, propõem, assim, uma espécie de *hermenêutica* do sentido objetivo da história. Bruyne (1977, p. 67).

sujeitos egressos dos cursos técnicos – com a dinâmica do Estado capitalista e sua particularidade no Brasil. Apoiei-me na abordagem metodológica quadripolar de Paul Bruyne (1977), a partir de seu pressuposto de que as Ciências Sociais, centradas numa análise das condições de produção do saber, operam uma indispensável tomada de consciência metodológica pela elucidação dos mecanismos da pesquisa.

> Longe de reduzir a metodologia a uma abordagem privilegiada ou apenas à operação técnica de coleta de dados, [...] a prática cientifica, ao pretender construir progressivamente seu objeto, desenvolve-se numa estrutura a partir de quatro polos: epistemológico, teórico, morfológico e técnico. Essas diferentes instâncias metodológicas com exigências próprias, não representam momentos separados da pesquisa, mas articulam-se em cada uma das abordagens que ela segue. (Bryne, 1977; s/n)

Se se quer chegar a um verdadeiro conhecimento da realidade social, é necessário captá-la em sua própria produção, isto é, na ação, considerando essa última nela mesma, em sua efetuação, e não em seus efeitos (Bruyne, 1977, p. 10).

Considera-se ainda que, a realização de uma pesquisa não é o cumprimento de "ritualismo metodológico" com um "modismo teórico". Faz-se necessário não repetir o que comumente acontece nas pesquisas em educação, de maneira progressivamente mais intensa, de tentativas ecléticas que juntam aleatoriamente técnicas, métodos e referenciais teóricos sem uma clara compreensão dos fundamentos epistemológicos e das implicações filosóficas dos diversos caminhos do conhecimento – Matriz Epistemologica – (Gamboa, 1988, 2014). Neste sentido, evidenciou-se nesta pesquisa a preocupação com os fundamentos epistemológicos e filosóficos da pesquisa realizada, e portanto, escolheu-se olhar o objeto pelo referencia quadripolar de Paul de Bruyne. Toda pesquisa engaja, explicita ou implicitamente, essas diversas instâncias da configuração quadripolar; cada uma delas é condicionada pela presença das outras, e esses quatro polos definem um campo metodológico que assegura a cientificidade das práticas de pesquisa (Bruyne, 1977, p. 35).

O polo epistemológico "... exerce a função de vigilância crítica. Ao longo de toda a pesquisa, ele é a garantia da objetivação, isto é, da produção do objeto cientifico, da explicitação das problemáticas da pesquisa. Encarrega-se de renovar continuamente a ruptura dos objetos científicos com os do senso comum" (Bruyne, 1977, p. 35). O polo epistemológico desta pesquisa – configurado pelo Materialismo Histórico-Dialético –orientou-me no estudo da política pública de educação profissional para a formação de trabalhadores, sua produção e em seu movimento no período de 2007 a 2014, na Bahia, bem como de sua articulação e alinhamentos com os desdobramentos da mesma política no plano do governo federal, considerando suas determinações sócio-econômicas no período estudado.

O polo teórico guia a elaboração das hipóteses e a construção dos conceitos. É o lugar da elaboração das linguagens cientificas, "avizinha-se dos quadros de referência". "Esses quadros de referência desempenham um papel paradigmático implícito e determinam o movimento da conceituação" (Bruyne, 1977, p. 35). Esse polo me orientou para captar a especificidade do objeto. Tratou-se de se elaborar o objeto conceitualmente, os quadros de referência, com a ajuda da teoria que lhe dá concretude em sua especificidade. Este estudo, que analisa a política de educação profissional, se reporta à teoria sobre o Estado e a política pública, em coerência com o polo epistemológico. É a partir desse polo que se explicitei a hipótese, as questões de pesquisa e os objetivos, além das categorias específicas do objeto – contradição, práxis social e o princípio educativo do trabalho – de modo coerente com o que o quadro teórico permitiu.

O polo técnico "... controla a coleta dos dados, esforça-se por constatá-los para poder confrontá-los com a teoria que os suscitou, tem sua vizinhança com modos de investigação particulares, que os investigadores optam, por um tipo particular de encontro com os fatos empíricos" (Bruyne, 1977, p. 36). Ele me orientou com as fontes documentais oficiais e com os dados produzidos pela pesquisa a partir de questionários e entrevistas. Na análise documental, contribuiu para a identificação

conceitual das políticas; na análise de conteúdos e das entrevistas com a perspectiva histórica; no levantamento de dados quantitativos, colaborou na triangulação de fontes e dados, tanto fontes primárias como secundárias. Na revisão bibliográfica, impulsionou a busca do estado da arte. Constitui, portanto, a própria construção do método de investigação, a partir de uma análise de conteúdo histórica, articulada com as categorias do método histórico-dialético.

O polo morfológico, "... é a instancia que enuncia as regras de estruturação, de formação do objeto científico. Permite colocar um espaço de causação em rede onde se constroem os objetos científicos" (Bruyne, 1977, p. 35). Orientou-me na formalização dos resultados da investigação levada a cabo através da representação do objeto agora analisado e da exposição de todo o processo de pesquisa e análise, o que permitiu a construção científica em torno dele. Ou seja, é aonde se chegou com o que se captou no processo de investigação. A partir daqui, foi possível a elaboração da sequência de capítulos e itens dos respectivos capítulos. Esse polo nos orientou acerca do modo de exposição da investigação propriamente dita, quando ela estava concluída.

Para a elaboração da tese, "a interação dialética desses diferentes polos constitui o conjunto de práticas metodológicas" (Bruyne, 1977, p. 36). As categorias do método do materialismo histórico-dialético – totalidade, historicidade, mediação, particularidade, singularidade e contradição – emergem do objeto da pesquisa, orientadas pela direção dada pelos polos epistemológico, teórico, técnico e morfológico, que produziram a materialidade das categorias analíticas e categorias empíricas para a interpretação do objeto pesquisado.

Minayo (2000, p.94) apresenta e distingue dois tipos de categorias, as C*ategorias Analíticas* e as *Categorias Empíricas.* As primeiras são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto em seus aspectos gerais. As segundas são aquelas construídas com a finalidade operacional visando ao trabalho de campo, ou a partir dele. "São as categorias empíricas que permitem apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica". Em Minayo (1994, p. 70), o termo *categoria*, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Ele está ligado à ideia de *classe* ou *série.* As categorias são empregadas para se estabelecerem classificações. Nesse sentido, "trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo procedimento em geral pode ser utilizado em qualquer tipo de pesquisa qualitativa"

2 A pesquisa em diálogo com o referencial teórico-metodológico

Cheptulin (2004, p. 5), na sua definição da natureza das categorias, seu lugar e seu papel no desenvolvimento do conhecimento, afirma que essa relação categorial está diretamente ligada à resolução do problema da correlação entre o particular e o geral na realidade objetiva e na consciência.

Entretanto, para Cheptulin, a edificação do sistema de categorias dialéticas, que considera as categorias e a sua correlação, pressupõe, como princípio de partida, a prática. É precisamente com base na prática que se formam as categorias nas quais são refletidas e são fixadas as ligações e as formas universais do ser.

> Assim, as categorias de partida, na análise das categorias, devem ser aquelas que refletem o fator fundamental e determinante do desenvolvimento do conhecimento, isto é, as categorias da prática. Seguindo o desenvolvimento deste fator determinante (prática social), reproduzimos as categorias na ordem que elas aparecem no processo de evolução do conhecimento e, assim, nós as apresentamos em sua correlação e em sua interdependência naturais. (Cheptulin, 2004, p.60)

Karel Kosik (2011, p.18) afirma que o conhecimento se realiza na separação do fenômeno e da essência, do secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a coerência interna, e, com isso, o caráter específico da coisa. O que é constitutivo do conhecimento filosófico é que, sem decomposição, não há conhecimento. Cindir a realidade para isolar o que é secundário e o que é essencial vem acompanhado de uma espontânea necessidade de percepção do todo.

> A distinção entre representação e conceito, entre mundo da aparência e mundo da realidade, entre práxis utilitária cotidiana dos homens e a práxis revolucionaria da humanidade, ou a "cisão do único", é o modo pelo qual o pensamento capta a coisa em si. A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender "a coisa em si" e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. (Kosik, 2011, p. 20).

Na produção do conhecimento, segundo Kosik (2011, p.37), ou seja, na reprodução espiritual e racional da realidade, *em todos os seus planos e dimensões*, o fenômeno é explicado se for reduzido à sua essência, à lei geral, ao princípio abstrato. Afirma que o progresso, da abstratividade à concreticidade, é, por conseguinte, em geral um movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto.

Konder (2004) citando Marx vai afirmar que, "o conhecimento da produção daquelas condições *não* equivale ao conhecimento da vida social – é, tão somente, o componente necessário para que se inicie o seu estudo e se alcance o seu conhecimento teórico". *A análise da vida social não é redutível à análise da produção das condições materiais que a possibilitam* – transcende-as largamente. A teoria social que é capaz de reproduzir idealmente o *processo* real, o *movimento* constitutivo da sociedade burguesa, requer o conhecimento da dinâmica da produção das condições materiais a partir das quais ela se articula e desenvolve e este conhecimento funda a teoria social e é estrato indescartável dela.

Afirma também que Marx não reconhece a existência de nenhum aspecto da realidade humana situado *acima* da história ou *fora* dela; mas admite que determinados aspectos da realidade humana perduram na história, exatamente porque o movimento da história é marcado por superações dialéticas: em todas as grandes mudanças, há uma negação, mas, ao mesmo tempo, uma preservação (e uma elevação a um nível superior) daquilo que tinha sido estabelecido antes. Mudança e permanência são *categorias reflexivas*, isto é, uma não pode ser pensada sem a outra (Konder, 2004, p.53-4).

Ainda referendo-se a Minayo (1994, p.16), "metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Dizia Lênin (1965) que o método é a alma da teoria". O desenvolvimento da pesquisa sobre a formação humana dos egressos dos cursos técnicos da educação profissional proposta pela política pública de educação profissional no estado da Bahia (EPT) tem como pressuposto que a formação do homem, o desenvolvimento de suas potencialidades, daquilo que é peculiar ao gênero humano, tudo se dá na relação com a totalidade em que ele vive. Para tanto, importa captar as mediações que se interpõem na relação entre o próprio homem e a totalidade. Conhecer essa totalidade – que se forma pela unidade entre a natureza, a sociedade e os próprios homens – é captar, sobretudo, as mediações históricas que a configuram. O historiador Fernand Braudel (1990, p. 9), estudioso das Ciências Sociais e da História, situa essa última dentre as ciências sociais, aquela que estuda "a duração social, os tempos múltiplos e contraditórios da vida dos homens, que não são apenas substância do passado, mas também a matéria da vida social atual". Sublinha a importância e a utilidade da História na dialética da duração:

"... quer se trate do passado quer se trate da atualidade, torna-se indispensável uma consciência nítida da pluralidade do tempo social para uma metodologia comum das ciências do homem".
Cheptulin (2004) esclarece que a edificação do sistema correlacionado de categorias da dialética supõe, antes de tudo, uma escolha correta do princípio de partida. Pelo princípio de partida, é possível a passagem de uma categoria a outra, ligando-se umas às outras pela relação de reciprocidade e pela relação com as formas universais do ser que elas expressam. "As categorias são, ao mesmo tempo, os produtos da consciência, da atividade cognitiva dos homens. No conhecimento, há fatores fundamentais e determinantes que marcam toda a atividade cognitiva e, em particular, seus resultados: são as categorias e a sua correlação". (CHEPTULIN, 2004, p. 55-6).
A determinação reflexiva busca tratar os dois lados da realidade que se apresenta como uma "fluidificação" dos conceitos: "os conceitos funcionam **como pares inseparáveis"**. De acordo com o autor, a dialética não admite os pares de conceitos como contraposições metafisicas. Para a dialética, tais conceitos são como duas faces da mesma moeda (KONDER, 2004, p. 56).

2.1 Coleta de dados nas entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa

Foram realizadas 49 entrevistas com jovens egressos da educação professional técnica de nível médio e não foram realizadas por meio da aplicação linear e sequencial de perguntas e respostas, mas foi inspirado no referencial metodológico da enquete operária, pois foi feita a integração dessa técnica na entrevista. A "enquete operária", foi a metodologia utilizada por Marx com os trabalhadores em 1880, como estratégia para fazê-los pensar e se dar conta de sua condição.
Para o conhecimento mais aprofundado da metodologia e da forma de realização da enquete operária, os estudos de Thiollent (1980, p. 30), abordam sobre os mecanismos sociais e cognitivos operantes nos instrumentos de investigação. Aponta que a enquete operária, como matéria de investigação sociológica, situando-se contra o empirismo e o positivismo da sociologia convencional, sem descartar, no entanto, a exigência "antiteoricista" de questionar a realidade concreta. Para Thiollent (1980, p. 103-105), o questionário, tal como Marx elaborou, não seria aplicável hoje, devido às transformações do mundo capitalista. Entretanto, afirma que o importante é a concepção desse instrumento, pois o estudo do modelo serve como contraposição à concepção convencional, conduzindo à elaboração de um novo tipo de enquete operária, atualizado e adaptado a objetivos específicos, dependentes de uma avaliação de conjuntura sociopolítica a ser feita pelo grupo promotor. Afirma Thiollent sobre a relevância da enquete operária "Em vez de ser incitado a manifestar apenas sentimentos, afetos ou opiniões, o respondente é convidado a descrever o que ele conhece a partir da sua própria experiência na vida material". Na atividade mental do respondente, a enquete operária privilegia o processo cognitivo em detrimento do processo afetivo. Na enquete operária, a imposição de problemática que se manifesta nas perguntas, e pela ordem das mesmas, parece necessária para incitar o respondente a formular suas respostas de modo contrário à simples reprodução das ilusões vigentes no processo de produção (caráter naturalista, relações funcionais dissimulando o despotismo, etc.). Nessa etapa da pesquisa, foi o polo técnico que orientou o método de investigação a partir de uma análise de conteúdo histórica, articulam-se as categorias do método histórico-dialético.

3 As estratégias de análise dos dados documentais e das entrevistas com os gestores da política

Realizou-se a coleta de dados com 05 gestores da política educaçcional que ocupam diferentes níveis hierarquicos institucionais, bem como, foram estudados os conteúdos dos documentos elaborados

CIAIQ
www.ciaiq.org

que orientam a política da educação professional técnica de nível médio no Brasil e na Bahia. A análise de conteúdo dos documentos oficiais e das entrevistas com os gestores orientou-se pela concepção de Minayo (1994, p. 77) sobre uma proposta de interpretação qualitativa, com base no *método hermenêutico-dialético*. Nesse método a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para ser mais bem compreendida. "Essa compreensão tem, como ponto de partida, *o interior da fala.* E, como ponto de chegada, *o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala.* Foram utilizados os seguintes passos para operacionalização da proposta do método hermenêutico-dialético:

a) *ordenação dos dados* – nesse momento, faz-se um mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo. Aqui estão envolvidos, por exemplo, transcrição de gravações, releitura do material, organização dos relatos e da observação participante.

b) *classificação dos dados* – nessa fase, trabalha-se com as categorias a partir do referencial teórico e do que surge como relevante nos dados.

c) *análise final* – aqui, procuramos estabelecer articulações entre os dados e o referencial da pesquisa (Minayo, 1994, p. 78). Relacionando essa fase descrita pela autora com os polos, este momento é orientado pelo polo morfológico do Bruyne. Uma das referências para a análise do conteúdo dos documentos oficiais a epistemologia do híbrido de Mikhail Bakhtin[4](2011), a hibridização aparece como fenômenos discursivos, pautados por duas linguagens sociais que se regeneram e se renovam de forma ambivalente. Ele considera a hibridização como "uma dimensão do entrelaçamento de "duas linguagens sociais, é o reencontro na arena de duas consciências linguísticas separadas por uma época, por uma diferença social das línguas" (Bakhtin, 2011, p.127)

Bakhtin parte do método sociológico marxista, que consiste no estudo da filosofia da linguagem como filosofia do signo ideológico. Compreende a estrutura da enunciação e da atividade mental como de natureza socioideológica. Situa a palavra no campo da ideologia, e sua utilização, mediada pela língua, está ligada à evolução ideológica.

> 1) *Não separar ideologia da realidade material do signo* (colocando-a no campo da "consciência" ou em qualquer outra esfera fugidia ou indefinível).
> 2) *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social* (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).
> 3) *Não dissociar a comunicação social* e suas formas de sua base material (infraestrutura). (Bakhtin, 2014, p. 45).

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução continua, em todas as direções, de um grupo social determinado (BAKHTIN, 2014, p.128).

Em Bakhtin (2014, p. 129), há uma relação de interdependência entre as relações sociais com a linguagem e, isto é, "as relações sociais evoluem (em função das infraestruturas), depois a comunicação e as interação verbais evoluem no quadro das relações sociais". Na análise dos documentos e dos conteúdos das entrevistas com os gestores, portanto, orientada pela referência de

[4] Em seus estudos sobre a filosofia da linguagem, coloca-a como um esforço para captar a natureza real do objeto que deve "... *considerar a unicidade do meio social e a do contexto social imediato* como condições absolutamente indispensáveis para estudar a linguagem. " (Bakhtin, 2014, p. 73, *grifos do autor*). Afirma que "... *a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas de comunicação verbal.* Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica. Uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação. " (Ibidem, p. 44).

Bakhtin (2014), considerei a expressão como uma categoria geral, de nível superior, que engloba o ato de fala, a enunciação. A expressão comporta, portanto, duas facetas: o *conteúdo* (interior) e sua *objetivação exterior* (para outrem). "A teoria da expressão supõe inevitavelmente um certo dualismo entre o que é interior e o que é exterior, com primazia explicita do conteúdo interior, já que todos ato de objetivação (expressão) procede do interior para o exterior". (BAHKTIN, 2014, p. 115).
No estudo dos documentos da política de educação profissional federal e estadual, evidenciam-se enunciados e conceitos que expressam, de modo ambíguo, hibrido e contraditório, a intencionalidade e mesmo a racionalidade em disputa das políticas públicas para a formação profissional do trabalhador, propostas pelas instituições públicas de ensino no Brasil e na Bahia.

3.1 As estratégias de análise das entrevistas com os sujeitos egressos dos cursos

Para a análise dos achados do campo empírico das entrevistas com os sujeitos egressos dos cursos técnicos da EPT, seguiu-se a concepção metodológica de Freitas (2012, p. 71) *do desenvolvimento das contradições presentes na prática,* incluindo suas possibilidades de superação. Por tratar-se de um campo empírico relativo a trabalho pedagógico desenvolvido em escola pública, adotou-se como referência o trabalho de Freitas (2012, p. 94), porque o autor apresenta uma abordagem metodológica que se considera apropriada a partir das pesquisas que realizou em escolas, – sobre "o trabalho pedagógico desenvolvido diretamente em sala de aula e sobre a organização global do trabalho pedagógico".
O objetivo foi evidenciar algumas categorias, sob a forma de pares dialéticos, que, materializadas no currículo escolar, foram mediadoras na formação dos sujeitos egressos dos cursos técnicos. Tal afirmação é possível a partir dos pressupostos assumidos por Freitas (2012), de que na escola, inserida na hegemonia do modo de produção capitalista, há uma organização social historicamente determinada. As formas que essa organização assume, na escola, mantêm ligação com tal tipo de organização social (Freitas, 2012, p. 98).[5] A unidade dos contrários (as categorias sob a forma de pares dialéticos, nas evidencias da pesquisa empírica) está dada pelo fato de que os pares dialéticos estão determinados pela mesma "força": a origem social do aluno e o antagonismo de classes do sistema capitalista (Freitas, 2012, p. 244).

4 Para concluir: algumas considerações teórico-metodológicas na relação com o objeto pesquisado

A compreensão de Estado adotada a partir da dialética materialista histórica e dos estudos marxistas e marxianos extraem da análise da economia política as categorias norteadoras para a explicitação da relação entre estrutura e superestrutura, estrutura e conjuntura, o estado burguês e a sua articulação com a conjuntura. A estrutura é pensada com a economia no sentido estudado por Gramsci *Apud* Liguori (2017, p.220): "a economia não como uma ciência, mas como um sinônimo de estrutura econômica em sua relação com as superestruturas".

[5] De acordo com Freitas (2012, p. 95), a escola capitalista encarna objetivos ou funções sociais que adquirem o contorno da sociedade na qual está inserida. Ele aceita a proposição de Mézáros (1981) de que a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: 1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia,* e 2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle *político* (p. 273). Destaque-se, ainda, sua vocação elitista. A escola capitalista não é para todos. É uma escola de classe, considerando ser o sistema educacional piramidal. Além de piramidal, o sistema educacional brasileiro ainda apresenta um tipo de seletividade que Bourdieu e Passeron (1975) chamam de "eliminação adiada".

O Estado, em Gramsci (ibidem 2017, p. 261), "não produz a situação econômica, mas é expressão da situação econômica". E acrescenta: "se pode falar do Estado como agente econômico, uma vez que, de fato, o Estado é sinônimo de tal situação". O estado, na concepção gramsciana, tem a função de produzir as classes sociais, no sentido próprio do marxismo, entretanto, rejeita-se qualquer aplicação simplista e mecânica.

> O Estado só é concebível como forma concreta de um determinado mundo econômico, de um determinado sistema de produção, disso não deriva que a relação de meio e fim seja facilmente determinada e assuma o aspecto de um esquema simples e óbvio à primeira vista. O Estado é um dos "dois grandes 'planos' superestruturais", sendo o outro a "sociedade civil". Nas sociedades ocidentais vêm esses dois planos dialeticamente unidos no conceito de "Estado integral", usa-se também a expressão "Estado ampliado". (LIGOURI, 2017, p. 261).

A burguesia moderna, ela própria é o produto de um longo curso de desenvolvimento, de uma série de revolucionamentos no modo de produção capitalista sob a égide, nos seus primórdios, da industrialização, aos dias atuais, com o capitalismo financeiro. Diz o Manifesto Comunista que "a burguesia desempenhou na história um papel altamente revolucionário". A burguesia despiu da sua aparência sagrada todas as atividades até aqui veneráveis e consideradas com pia reverência. Transformou o médico, o jurista, o padre, o poeta, o homem de ciência em trabalhadores assalariados pagos por ela. A burguesia arrancou à relação familiar o seu comovente véu sentimental e reduziu-a a uma pura relação de dinheiro (MARX E ENGELS, 1848, p. 3).

Ao se considerar a existência das crises cíclicas do modo de produção capitalista, sabe-se que o pleno emprego é diretamente afetado nesses momentos históricos de crises. Assim sendo, a dialética de inclusão e de exclusão se relaciona com as mediações históricas que são produzidas dentro do próprio sistema de produção, em que ora há a demanda por trabalho, ora há a retração do trabalho, com a existência de grande número de trabalhadores desempregados.

No estudo realizado, articulou-se a "inclusão social" com a *questão social* como o processo social decorrente do modelo do Estado capitalista, com fundamento a partir de autores clássicos e contemporâneos. No tocante a escolarização e em especial a educação professional técnica de nível médio, reitera-se a concordância com Saviani (2008, p. 21), no estudo que realizou sobre a Teoria da Escola Dualista, ao considerar a existência de duas redes que se constituem pelas relações que as definem, no aparelho escolar capitalista: a rede profissional e a rede superior. As duas redes formam uma unidade de contradição. Como aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas, mas que não são separadas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Considera-se ainda que na Bahia, a agenda governamental e o planejamento do Estado, elaborados a partir do Planejamento Plurianual, PPA (2008-2011), vinculam, ao menos no plano formal dos documentos oficiais, a formulação, o planejamento e a realização da política de educação profissional aos Arranjos Produtivos Locais (APL), seguindo as orientações do PPA do governo federal (2004-2007).

Compreender uma política pública educacional para além de sua "aparência" implica um esforço para alcançar o entendimento da realidade, no sentido do concreto, tal como é apontado por Karel Kosik (2011). Dialeticamente, os dados do campo empírico foram analisados no sentido de evidenciar as contradições que emergem na materialização da referida política, especialmente quanto à realidade concreta dos jovens no território, em confronto com a categoria "inclusão social", face ao objetivo dessa perspectiva estratégica da política. Compreendo que existem avanços significativos com a EPT no território, especialmente quanto à elevação do nível de escolaridade da juventude e à possibilidade de uma formação humana profissional e técnica que amplie as chances de uma práxis social potencial e tendencialmente transformadoras, propiciando aos jovens os meios para a produção e a reprodução de sua própria existência, pela não reiteração social da lógica estrita do

modo de produção capitalista, qual seja o de produzir o trabalhador adaptado, flexível e adequado ao sistema de produção da mais-valia, o que naturaliza a forma trabalho-mercadoria como a única possível para a produção e a reprodução de sua própria existência.

Referências

Bahia. Plano de Educação Profissional da Bahia. Trabalho, Educação e Desenvolvimento. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Superintendência de Educação Profissional SUPROF. 2008. Disponível em:< www.cdes.gov.br/.../apresentacao-plano-de-educacao-profissional-da-ba. > Acesso em 22/03/2013.

Bahia. Superintendência de Educação Profissional. Política Pública de Educação Profissional da Bahia: a educação profissional como política social e como política pública: visão sistêmica. Salvador: SUPROF, 2014.

Bakhtin, M. M. Estética da criação verbal: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

Bakhtin, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

Bruyne, Paul. Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1977.

Ciavatta, Maria. Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação do trabalhador. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

Cheptulin, A. A dialética materialista: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa- omega, 2004.

Freitas, L. C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papirus, 2012.

Sánchez G. S. Epistemologia da Pesquisa em Educação. Campinas, 1988.

Sánchez G. S. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. Disponível em: www.fae.unicamp.br/etd

Konder, L. O que é dialética. São Paulo: Brasiliense, 2004.

Kosik, K. Dialética do concreto. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Liguori, G. Voza, P. (org.) Dicionário Gramsciano, (1926-1937). São Paulo: Boitempo, 2017. p. 790.

Minayo, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, 2000.

Saviani, D. Escola e democracia. Campinas: São Paulo. Autores Associados,2008.

Saviani, D. Pedagogia histórico-critica: primeiras aproximações. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2005.

Saviani, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira.

Formação Docente na Medicina Veterinária: desafios e estratégias desvendados pela análise temática

Vanessa Foloni Torres[1] e Mara Quaglio Chirelli[2]

[1] Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Paulista, Brasil. vanfoloni@yahoo.com.br;
[2] Programa de Mestrado Profissional e Acadêmico, Faculdade de Medicina de Marília, Brasil. marachirelli@gmail.com

Resumo. A formação médica veterinária deve acompanhar as necessidades atuais da sociedade e antecipar as exigências para o futuro. Neste sentido, a formação dos professores torna-se essencial para que os processos de mudanças necessários ocorram frente às necessidades sociais. Neste estudo objetivou-se analisar a formação docente na Medicina Veterinária no contexto das mudanças propostas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. A pesquisa foi realizada com docentes e coordenadores dos cursos de Medicina Veterinária de duas Instituições de Ensino Superior do estado de São Paulo. Utilizou-se método de pesquisa misto, com questionário tipo Likert e entrevistas semi-estruturadas.. A abordagem de investigação por método misto oportunizou o desvendar da realidade nos cursos de forma complementar, apresentando os desafios e os processos de construção de mudanças, além de mostrar que as Instituições tem enfrentado os problemas e proposto estratégias para que as DCN possam ser implementadas.

Palavras-chave: pesquisa qualitativa, educação em veterinária, currículo, escolas de veterinária, docente.

Teacher Training in Veterinary Medicine: challenges and strategies unveiled by thematic analysis

Abstract. Veterinary medical training must accompany the current needs of society and anticipate the requirements for the future. In this sense, teacher training becomes essential for the necessary change processes to take place in the face of social needs. This study aimed to analyze teacher training in Veterinary Medicine in the context of the changes proposed from the National Curricular Guidelines. The research was carried out with teachers and coordinators of the Veterinary Medicine courses of two Higher Education Institutions of the state of São Paulo. We used a mixed search method with a Likert-type questionnaire and semi-structured interviews.
The mixed method research approach has made it possible to unveil reality in the courses in a complementary way, presenting the challenges and the processes of change construction, as well as showing that the Institutions have faced the problems and proposed strategies so that the DCN can be implemented.

Keywords: qualitative research, veterinary education, curriculum, veterinary schools, faculty.

1 Introdução

O ensino da Medicina Veterinária no Brasil enfrenta uma realidade com aumento do número de cursos, em razão da política de expansão do número de vagas, implantada pelo Ministério da Educação, principalmente na década de 90, sendo a iniciativa privada a maior responsável por esse fato (Conselho Federal de Medicina Veterinária [CFMV], 1996). O elevado número de cursos em funcionamento, associado à falta de condições que possibilitem a formação de profissionais com nível mínimo de conhecimento e dotado de competência necessária para o desempenho profissional, representa uma grave preocupação para a Medicina Veterinária (Oliveira Filho, Santos, & Mondadori, 2009).
Segundo o Relatório de Avaliação dos Serviços Veterinários no Brasil da Organização Mundial de Saúde Animal (World Organisation for Animal Health [OIE], 2014), o número elevado de médicos

veterinários graduados anualmente terá um efeito muito negativo sobre a qualidade do sistema veterinário no Brasil, exigindo posicionamento das instituições envolvidas, o Ministério da Educação e o Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV).

A saúde animal e a saúde humana estão intimamente interligadas em diferentes formas. As pessoas necessitam dos animais para a sua nutrição, desenvolvimento socioeconômico e companhia. Entretanto, os animais podem transmitir direta ou indiretamente enfermidades para os seres humanos. O médico veterinário possui um papel fundamental a desempenhar na área de saúde pública, inserindo-se em diferentes atividades que podem contemplar desde a gestão e o planejamento em saúde até atividades em vigilância epidemiológica, sanitária e ambiental (Burger, 2010).

Nos países desenvolvidos a educação médico veterinária tem sido alvo de grande atenção pelo poder público e entidades de classe, que ao compartilharem ações a longo prazo resultaram em benefícios para o alto padrão exercido no ensino da Medicina Veterinária. No Brasil e na América Latina, iniciativas dessa natureza são praticamente inexistentes (Rubinich, 1996).

A formação médica veterinária deve acompanhar as necessidades atuais da sociedade e antecipar as exigências para o futuro. No entanto, existem falhas na formação profissional dos médicos veterinários, que se afastam de suas origens históricas fortemente vinculadas à Saúde Pública (Pfuetzenreiter, Zylbersztajn, & Avilla-Pires, 2004).

2 Referencial Teórico

Desde o final da década de 90, destacava-se que o profissional da Medicina Veterinária deve ter um nível de competência consistente com as demandas da sociedade, apontando questões de grande relevância social como a produção de alimentos com a utilização de métodos sustentáveis, proteção ao meio ambiente e profilaxia das novas zoonoses com potencial epidêmico (Nielsen, 1997).

O currículo dos cursos de Medicina Veterinária privilegia, em alto grau, a clínica médica em detrimento de outros campos de atuação, sem haver articulação entre eles, e destaca uma formação para atuar na doença e não na prevenção. Falta conhecimento e compreensão sobre a saúde das populações, em seus aspectos culturais, sociais e econômicos, produzindo um profissional com pouco comprometimento com a saúde coletiva. O fato da formação médica veterinária não enfatizar a saúde pública e medicina veterinária preventiva durante o curso de graduação pode também enfraquecer a visão social e coletiva do profissional prejudicando sua atuação como agente de saúde pública (Pfuetzenreiter, 2003). A maioria das instituições, cursos e currículos reforça o cuidado clínico no processo educacional, dificultando a mudança cultural em torno da profissão (Werge, 2003).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trouxe profundas mudanças para a educação superior no Brasil, na qual foram descritas as finalidades da educação, enfatizando-se: formação de profissionais com espírito crítico e pensamento reflexivo, que participem ativamente do desenvolvimento da sociedade brasileira e do meio em que vivem por meio do conhecimento dos problemas do mundo presente. Portanto, o perfil profissional esperado pela sociedade e proposto pela LDB é um profissional não apenas 'preparado', mas apto às mudanças e adaptável (Brasil, 1996).

Em uma visão crítico-reflexiva, como a proposta pela LDB, há a necessidade de ressignificar a prática pedagógica e suas vertentes, como o processo de avaliação em um currículo orientado por competência, que em uma abordagem construtivista/sócioconstrutivista compreende a capacidade de articular e integrar ações com recursos cognitivos, afetivos, psicomotores, em diferentes contextos, nas quais as ações têm grande importância as ideias de memorização compreensiva, funcionalidade do conhecimento e aprendizagem significativa (Ramos, 2002).

A partir das mudanças na LDB, uma das profissões que buscou construir mudanças na formação na perspectiva mais humanista e resolutiva foi a Medicina. Movimentos em direção ao currículo orientado por competência, que se materializaram na implementação de seus fundamentos pedagógicos, têm sido observados em programas de formação de diversas áreas da saúde nos últimos 20 anos. Nos Estados Unidos e Europa, a adoção do modelo de competência pelas IES responsáveis pela educação médica, alavancou e embasou o processo de reestruturação curricular do curso de Medicina em diversos lugares do mundo (Santos, 2011).

Os desafios que envolvem as atuais modificações curriculares baseadas na LDB se apresentam como uma oportunidade única para a reflexão sobre o funcionamento de uma estrutura de pensamento resistente a mudanças, mas que pode ser transformada em um modelo de concepções, práticas e valores mais flexível, estimulando as Instituições de Ensino Superior (IES) a repensarem o modelo curricular atual e a privilegiarem igualmente todos os aspectos da profissão do médico veterinário, buscando a integração de todas as áreas, para a formação de um profissional com pensamento mais crítico e mais consciente de seu papel na sociedade (Pfuetzenreiter & Zylbersztajn, 2008).

Segundo Pulga (2014), a 3a Conferência Mundial sobre Educação Veterinária da OIE defende que as IES devem debater e analisar as modificações que vem ocorrendo na sociedade, observando seus reflexos na formação profissional do médico veterinário e buscando introduzir no processo formativo conteúdos sobre esses aspectos.

Nesse sentido, torna-se importante colocar foco na formação dos professores para os processos de mudanças necessários frente às necessidades sociais.

Objetivou-se na investigação analisar a formação docente da Medicina Veterinária no contexto das mudanças propostas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso.

3 Metodologia

Para a coleta de dados utilizou-se uma abordagem quali-quantitativa transversal com enfoque descritivo e exploratório. Optou-se neste estudo a utilização de metodologia mista, ou seja, metodologia quantitativa aliada a metodologia qualitativa, pois esta possibilita responder a questões confirmatórias e exploratórias, permitindo ampla exploração de fenômenos complexos (Driessnack, Sousa, & Mendes, 2007).

A pesquisa foi realizada com docentes das áreas básicas e profissionalizantes e coordenadores dos cursos de Medicina Veterinária de duas Instituições de Ensino Superior do estado de São Paulo, uma pública nominada de Instituição 1 (IES 1) e uma privada (IES 2), localizadas no interior do estado.

Os participantes da pesquisa foram divididos em duas categorias: na primeira fase da pesquisa consideramos participantes do questionário de opinião tipo Likert (Croasmun & Ostrom, 2011), o qual passou por juízes para sua validação, com abordagem sobre a formação do médico veterinário, a sua relação com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e DCN e a abordagem do processo ensino-aprendizagem. Dos 76 questionários disparados aos docentes, 54 pertencem à IES 1 e 22 da IES 2. Porém, do total de professores que se enviou o instrumento, apenas 26 responderam o questionário (34%). Dessa maneira, a amostra foi constituída por 26 participantes, distribuídos entre professores da IES1, 15 (27%) e Instituição 2, 11 (50%).

Na segunda fase realizou-se entrevista semiestruturada com docentes e coordenadores dos cursos. Utilizou-se uma amostra não probabilística, chamada de amostra por conveniência (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013). As duas fases da coleta de dados foram realizadas entre agosto e novembro de 2017.

Os participantes das entrevistas foram 8 (oito) docentes e 1 (um) coordenador de cada curso de Medicina Veterinária pesquisado, totalizando 16 professores e 2 coordenadores, que aceitaram

participar da pesquisa de maneira voluntária. Utilizou-se como critério de inclusão para essa fase da pesquisa: encontrarem-se em diferentes contextos (Instituição pública e Instituição privada); estarem inseridos na Instituição de Ensino há pelo menos 1 (um) ano; serem de ambos os sexos e terem inserção no currículo das IES 1 e 2 por meio de diversas áreas/disciplinas (matérias básicas/ciências humanas e sociais, clínica veterinária, medicina veterinária preventiva/saúde pública e zootecnia/produção animal). Considerou-se critério de exclusão não atender aos critérios apresentados anteriormente.

Trabalhou-se com roteiro de perguntas semiestruturadas com questões que abordaram a implementação e a operacionalização das DCN, suas recomendações e desdobramentos sobre a formação do médico veterinário, assim como as mudanças curriculares que possam ter ocorrido, o processo de ensino-aprendizagem utilizado, o processo de formação do docente na IES e as dificuldades e desafios encontrados pelos docentes no processo de formação do estudante. Neste artigo abordaremos os desafios e estratégias apresentados pelos docentes nos aspectos referentes à sua formação inicial e/ou permanente para desempenhar o papel docente.

Para análise dos dados quantitativos, obtidos por meio da Escala de Concordância de Likert (Croasmun & Ostrom, 2011), foi realizado o teste do Qui-quadrado de Pearson (x2). Considerou-se estatisticamente significante as variáveis com p menor que 0,05, embora os dados tenham número amostral pequeno para encontrar diferenças estatisticamente significativas (Sampieri et al., 2013). O processamento de dados foi realizado por meio do software Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS), versão 24.0, permitindo análise estatística univariada (Sampieri et al., 2013).

Para a análise de dados qualitativos, foram considerados todos os depoimentos dos participantes das entrevistas, os conteúdos foram transcritos, os dados foram tratados e relacionados entre si, por meio da Análise de Conteúdo, modalidade temática, utilizando-se da abordagem qualitativa proposta por Minayo (2013). A Análise de Conteúdo temática decompõe-se nas etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados/interpretação.

A pré-análise consiste na escolha dos documentos a serem analisados, na retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa e a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação final. A constituição do Corpus do material foi o conjunto das entrevistas analisadas, onde se respeitou as normas de validação da pesquisa qualitativa que são: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Minayo, 2013, Gomes, 2016). Na pré-análise definiu-se as frases ou fragmentos para identificar os temas principais do texto, também conhecida como unidade de registro.

Na etapa de exploração do material, procurou-se atingir o centro de compreensão do texto por meio do processo de categorização. As frases ou trechos de cada texto da análise foram distribuídos pelo esquema de classificação escolhido na primeira etapa. Na sequência, identificou-se por meio de deduções lógicas (inferências), os núcleos de sentido indicados pelas partes dos textos em cada classe da estrutura de classificação (Minayo, 2013). Neste momento, analisou-se os diferentes núcleos de sentido presentes para buscar temáticas mais abrangentes e eixos centrais onde pudessem ser discutidas as partes distintas do texto analisado. Então, reagrupou-se as partes dos textos por temas encontrados, identificando-se os núcleos de sentido estratégias para proporcionar a formação docente e dificuldades e desafios da formação docente, os quais foram agrupados no tema "Formação docente para a implementação do currículo na Medicina Veterinária". A categorização dos conteúdos, identificação dos núcleos de sentido e temas foram realizados por dois pesquisadores, validando o que cada um codificou e classificou.

Para a identificação dos depoimentos os participantes foram numerados na ordem em que foram entrevistados e denominados por códigos de E1 a E16 (professores) e conforme a Instituição onde se localiza a IES. Os coordenadores não foram identificados pela Instituição para não terem suas identidades reveladas (Ex: E17 – C).

Esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), com base na resolução n°466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), sendo aprovada pelo Parecer nº 2.780.637.

4 Resultados e Discussão

4.1 Formação docente para a implementação do currículo na Medicina Veterinária

4.1.1 Estratégias para proporcionar a formação docente

Na tabela 1 demonstra-se a formação acadêmica e pedagógica dos docentes. Neste estudo não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres, porém, observou-se uma participação maior de homens tanto na IES 1 (60%) como na IES 2 (63,6%). A maioria dos docentes apresentam formação acadêmica em nível de mestrado e doutorado, no entanto, um número inferior de docentes participa de programas de capacitação pedagógica ou formação pedagógica docente, mostrando a carência de programas institucionais que estimulem essa estratégia.

Tabela 1 - Homens e mulheres distribuídos por Instituição, pós-graduação, formação pedagógica e área de atuação. 2018

	Homem	Mulher	Valor-P*
Instituição			0,9
Instituição 1	9 (60)	6 (40)	
Instituição 2	7 (63.6)	4 (36.4)	
Mestrado			0,4
Sim	16 (61.5)	10 (38.5)	
Doutorado			0,4
Sim	15 (60)	10 (40)	
Especialização			0,4
Sim	6 (75)	2 (25)	
Residência			0,3
Sim	8 (53.3)	7 (46.7)	
Pós-doutorado			0,8
Sim	2 (66.7)	1 (33.3)	
Formação pedagógica			0,4
Disciplinas da pós-graduação	9 (69.2)	4 (30.8)	
Capacitação pedagógica	7 (53.8)	6 (46.2)	
Área de atuação			0,7
Clínica veterinária	9 (69.2)	4 (30.8)	
Produção animal	5 (55.6)	4 (44.4)	
Preventiva e Básica	2 (50)	2 (50)	

*Valor-P estimado pelo método Qui-quadrado de Pearson

Os coordenadores das IES têm estimulado os docentes a participarem de cursos que trabalham metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Os coordenadores destacam que um dos motivos que impedem mudanças na metodologia é a carência de recursos financeiros, pois na IES não existem salas adaptadas para se trabalhar em pequenos grupos.

> "[...] na semana acadêmica, onde fizemos um trabalho com os alunos da graduação e docentes utilizando várias metodologias ativas. Há uma preocupação geral com as metodologias ativas [...]" (E2 – i1)

Estratégias têm sido implementadas nas IES para promover a formação docente, como o Núcleo de Educação em Saúde, constituído por profissionais que possibilitam a capacitação docente para a utilização das metodologias ativas. Os professores têm participado voluntariamente de práticas pedagógicas, por meio de reuniões mensais para discutir estratégias ativas de ensino-aprendizagem além de capacitações pedagógicas.

> "[...] existe também uma capacitação pedagógica docente promovendo treinamentos, a gente vai para um local para fazer essa capacitação da prática pedagógica. Também participo de reuniões mensais para se discutir as estratégias de ensino-aprendizagem [...]" (E1 – i1)

A IES conta ainda com o apoio de centros de práticas pedagógicas, que tem uma proposta de capacitação da prática pedagógica docente, com propostas de ampliação da estratégia. Porém, na Medicina Veterinária, os docentes veem a formação docente muito incipiente, ressaltando a necessidade de uma formação continuada com maior adesão docente.

> "[...] tem ocorrido, mas ainda é muito incipiente essa formação, precisaria ser mais contínua, envolvendo maior número de professores. Na Medicina Veterinária eu acho que necessitaria de uma formação continuada para abranger um maior número de professores [...]" (E6 – i1)

Verifica-se que há um esforço das instituições em promover formação do doente, porém, conforme a tabela 1, ainda persiste um perfil tecnicista de formação na pós-graduação, na qual não promove sustentação para que o docente tenha uma formação pedagógica para exercer sua profissão na academia.

Segundo Tavolaro (2016), o currículo dos cursos de Medicina Veterinária apresentam viés fortemente tecnicista refletindo em prejuízos para formação profissional, tão importante e necessária no campo da Saúde Pública. A formação tecnicista tem reflexos em todo contexto de ensino ao longo da formação das pessoas, desde a pré-escola até universitário, dependendo de mudanças para trabalhar o referencial teórico e filosófico e concepção de educação.

O Programa de Currículo Veterinário da Universidade de Utrech indica que educação durante a graduação é orientada por competência, ou seja, o currículo prepara os estudantes para o desempenho posterior da profissão com base no perfil de competência do médico veterinário, o qual está embasado nos seguintes domínios: prática veterinária, comunicação, cooperação, empreendedorismo, saúde e bem-estar, prática acadêmica e desenvolvimento profissional (Bok, Jaarsma, Teunissen, van der Vleuten, & van Beukelen, 2011)

Há necessidade de se investir na aproximação das DCN por meio da discussão sobre a prática pedagógica, tendo como intenção a abordagem e a compreensão dos docentes sobre como tem realizado a sua prática, para que possam identificar possibilidades de mudanças e como essas se articulam com o PPC e as DCN. Esse processo tem como contexto os projetos e a organização institucional, além dos projetos de cada docente nesse cenário. Nesse sentido, busca-se constituir estratégias de forma compartilhada e pactuada, não deixando de considerar os limites e avanços de cada contexto.

Há proposta do Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV) de mudanças nos currículos da graduação por meio do Projeto "Estratégias de Ensino-Aprendizagem para o Desenvolvimento de Competências Humanísticas", implementado na IES 2. Esse projeto surgiu de um trabalho produzido

coletivamente, a partir de uma iniciativa do CFMV, com o objetivo de auxiliar a prática docente, motivado pela necessidade de trazer para a prática de ensino o desenvolvimento de competências humanísticas, conforme recomendado pelas DCN do curso de Medicina Veterinária.

4.1.2 Dificuldades e desafios da formação docente

Muitos são os desafios e dificuldades encontrados na formação docente. Existem docentes que acreditam que os cursos de capacitação pedagógica são necessários apenas para os docentes que não se sentem à vontade em sala de aula com os estudantes.

> "[...] eu sempre falei se o docente sabe ele ensina, senão fica enrolando com pedagogia, eu acho que é necessário fazer o curso para quem não tem capacidade de estar à vontade numa sala de aula [...]" (E 5 – i1)

Outra dificuldade pontuada é a falta de incentivo institucional direto para promover a formação docente contínua e a baixa adesão dos docentes aos programas de capacitação oferecidos pelas IES.

> "[...] não vejo um estímulo à formação continuada desse docente, as ações que ocorrem são pontuais e voluntárias, ou seja, se eu não quiser participar não existe um incentivo para isso, poucos docentes aderiram a estas atividades de formação [...]" (E 7 – i1)

Os participantes consideram que na instituição de ensino privada ocorre um forte incentivo para a formação, pois esta é cobrada pelo Ministério da Educação (MEC) e não porque está ocorrendo uma formação docente continuada.

> "[...] A instituição privada vai muito em cima nesse sentido de formação, metodologia, porque ela é cobrada pelo MEC e não necessariamente porque está havendo uma formação continuada do docente [...]" (E1 – i1)

Os docentes em sua formação inicial enquanto médicos veterinários não tiveram formação abordando processos pedagógicos, ou mesmo durante os cursos de pós-graduação não tiveram esta formação pedagógica suficiente. Neste sentido, apresentam dificuldades de entendimento de técnicas de ensino-aprendizagem durante os processos de capacitação, quando ocorrem nas IES.

> "[...] mesmo tendo curso de pedagogia aqui, a gente teve em um semestre uma tentativa de discutir sobre pedagogia, mas que na minha opinião não foi suficiente para a gente tentar entender essa parte pedagógica, não mudou a minha forma de pensar a respeito das aulas [...]" (E10 – i2)

As abordagens realizadas por pedagogos podem não garantir processos que constituam uma aprendizagem que tenha potência para mobilizar novas formas de realização do processo ensino-aprendizagem. Os docentes precisam perceber qual projeto e concepção de educação que os mobilizam para novas práticas pedagógicas, sendo necessário momentos específicos de capacitação para que aprendam novas estratégias e técnicas para agir em novas proposições educacionais. Os espaços de educação permanente em saúde (EPS) tem se mostrado com capacidade de construir a aprendizagem significativa ao realizar a reflexão sobre o processo pedagógico (Puggina et al., 2015).
A educação permanente proposta pela DCN compreende que os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na formação, quanto na prática e para isto devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais (Puggina et al., 2015, BRASIL, 2003).

4.2 Dialogando a partir do Método de Investigação

Por meio do método de pesquisa qualitativo se trabalha novos conceitos, categorias a serem investigadas, revisão e/ou construção de formas de se compreender os fenômenos pesquisados

(Fernandes, 2014). Minayo e Sanches (1993) mencionam, ao analisarem a natureza, fundamentação e objetivos da pesquisa quantitativa e qualitativa, que se a relação entre objetividade e subjetividade não se reduzir a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória, mas ser uma complementaridade, podendo se ter as relações sociais analisadas nos aspectos mais "ecológicos" e "concretos".

Nesse contexto da investigação qualitativa a utilização de métodos mistos tem auxiliado no avanço das pesquisas no campo da saúde, existindo uma necessidade de desenvolver novas metodologias para melhorar a qualidade e o poder científico (Creswell, Klassen, Plano Clark, & Smith, 2011). Por outro lado, o método misto também tem sido aplicado para gerenciar um grande numero de dados coletados nas investigações, com bases de dados amplas, suportando o aprofundamento sem perder a qualidade com a composição de equipe interdisciplinar ampliada (Holtrop, Potworowski, Green, & Fetters, 2019).

Nessa investigação adotou-se a abordagem sequencial explanatório ou exploratório, ou seja, "procura explicar de uma maneira aprofundada, com a utilização de informações qualitativas, os mecanismos subjacentes aos resultados quantitativos e vice-versa" (Rosa, Oliveira & Orey, 2015). Essa abordagem nos possibilitou explorar os dados, inicialmente coletados pelo questionário Likert e analisados por meio de cálculos estatísticos, e posteriormente aprofundar, contextualizar e compreender alguns resultados encontrados por meio das entrevistas semiestruturadas.

5 Conclusões

A partir da análise da formação dos docentes do curso de veterinária tendo como contexto duas instituições, sendo uma pública e outra privada, a análise temática desvendou que há desafios a serem compreendidos, porém, considerando suas limitações organizacionais, as instituições têm buscado construir mudanças, além de enfrentar os problemas e propor estratégias para que as DCN possam ser implementadas.

A abordagem de investigação por método misto oportunizou o desvendar da realidade nos cursos de forma complementar, explorando e aprofundando os achados. A partir do questionário Likert captou-se aspectos da formação docente que puderam ser ampliados e compreendidos considerando as entrevistas semiestruturadas. Dentre o aspectos da formação docente captados nesta pesquisa, ressalta-se a formação tecnicista dos professores dos cursos de Medicina Veterinária. Há uma presença forte dessa formação durante a graduação e pós-graduação, mas que ainda não foi superada pelos programas de formação contínua pelas Instituições, os quais ainda não estão consolidados, mas que se caracterizam por algumas inciativas. Outro aspecto desvendado nesta pesquisa, e que representa um desafio a ser enfrentado, é a dificuldade em implementar mudanças pois os professores não tem aproximação com a proposta das DCN e são carentes de formação e acompanhamento para métodos inovadores do processo ensino-aprendizagem. Apesar das DCN para o curso existirem desde 2003, ainda falta aproximação dos professores com a sua proposta. Algumas iniciativas tem sido utilizadas pelas IES para superar esse problema, como a implantação do projeto "Estratégias de Ensino-Aprendizagem para o Desenvolvimento de Competências Humanísticas", no entanto, para que este projeto tenha implementação efetiva, as IES precisam se organizar, necessitando de um grupo condutor para o desenvolvimento da proposta e apoio institucional necessário, além de avaliações constantes.

Percebeu-se a necessidade de aprofundar, por meio da visão dos estudantes, sobre a implementação das mudanças curriculares, considerando também o que se tem promovido de formação docente nas Instituições, além de ampliar a pesquisa para outras Instituições.

Referências

Bok, H. G. J., Jaarsma, D. A. D. C., Teunissen, P. W., van der Vleuten, C. P. M., & van Beukelen, P. (2011). Development and validation of a competency framework for veterinarians. Journal of Veterinary Medical education, 38(3), 262-269.

BRASIL. (1996). Lei n. 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

BRASIL. (2003). Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 1. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Medicina Veterinária.

Burger, K. P. (2010). O ensino de saúde pública veterinária nos cursos de graduação em medicina veterinária do estado de São Paulo (Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista). Disponível em: http://www.fcav.unesp.br/download/pgtrabs/mvp/d/2572.pdf

Conselho Federal de Medicina Veterinária (1996). Diagnóstico do ensino de Medicina Veterinária no Brasil. Revista do Conselho Federal de Medicina Veterinária, 2(5), 8-11.

Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV). (2012). Estratégias de ensino-aprendizagem para desenvolvimento das competências humanísticas: propostas para formar médicos veterinários para um mundo melhor. Disponível em: http://portal.cfmv.gov.br/uploads/files/Estrategias%20de%20Ensino-aprendizagem%20para%20Desenvolvimento%20das%20Competencias%20Humanisticas_site.pdf

Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. Bethesda, MD: Office of the Behavioral and Social SciencesResearch, National Institutes of Health. Disponível em: https://www2.jabsom.hawaii.edu/native/docs/tsudocs/Best_Practices_for_Mixed_Methods_Research_Aug2011.pdf

Croasmun, J., & Ostrom, L. (2011). Using Likert-Type scales in the social sciences. Journal of Adult Education, 40(1), 19 - 22.

Driessnack, M., Sousa, V., & Mendes, I. (2007). Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para a enfermagem: parte 3: métodos mistos e múltiplos. Revista Latinoamericana de Enfermagem, 15(5), 1046 - 1049.

Fernandes, L. K. R. (2014). Método De Pesquisa Qualitativa: Usos e Possibilidades. Disponível em: https://psicologado.com.br/psicologia-geral/introducao/metodo-de-pesquisa-qualitativa-usos-e-possibilidades.

Gomes, S. F. D. R. (2016). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In M. C. S. Minayo (Ed.), Pesquisa social: teoria, método e criatividade (31 st ed., pp. 72 - 95). Petrópolis: Vozes.

Holtrop, J. S., Potworowski, G., Green, L. A., & Fetters, M. (2019). Analysis of Novel Care Management Programs in Primary Care: an example of mixed methods in health services research. Journal of Mixed Methods Research, 13(1), 85 – 112.

Minayo, M. C. S. (2013). O desfio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde (13th ed.). São Paulo: Hucitec.

Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? Caderno de Saúde Pública, 9(3), 239 - 262.

Nielsen, N. (1997). Reshaping the veterinary medical profession for the next century. Journal of the American Veterinary Association, 210(9), 1272 - 1274.

Oliveira Filho, B., Santos, F., & Mondadori, R. (2009). O ensino da medicina veterinária: realidade atual e perspectivas. Revista do Conselho Federal de Medicina Veterinária, 15(46), 69-72.

Pulga, M. (2014). 3ª Conferência Mundial sobre Educação Veterinária da OIE. Boletim Apamvet, 5(1), 6 - 7.

Pfuetzenreiter, M. R. (2003). O ensino da medicina veterinária preventiva e saúde pública nos cursos de medicina veterinária (Tese de Doutorado, Florianópolis, SC). Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/85822

Pfuetzenreiter, M. R., & Zylbersztajn, A. (2008). Percepções de estudantes, professores e médicos veterinários sobre o ensino da medicina veterinária preventiva e saúde pública. Revista de Ciências Agroveterinárias, 7(1), 75 - 84.

Pfuetzenreiter, M. R., Zylbersztajn, A., Avilla-Pires, F. D. (2004, 10). Evolução histórica da medicina veterinária preventiva e saúde pública. Ciência Rural, 34, 1661 - 1668. Disponível em: http://www.scielo.br/scieloOrg/php/articleXML.php?lang=pt&pid=S0103-84782004000500055

Puggina, C., Amestoy, S., Fernandes, H., Carvalho, L., Báo, A., & Alves, F. (2015). Educação Permanente em saúde: instrumento de transformação do trabalho de enfermeiros. Espaço Saúde, 16(4), 87 - 97.

Ramos, M. N. (2002). A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? (2nd ed.). São Paulo: Cortez.

Rosa, M., Oliveira, D. P. A., & Orey, D. C. (2015). Delineando e Conduzindo o Método Misto de Pesquisa em Investigações em Educação Matemática. Perspectivas da Educação Matemática, 8(18), 749-769.

Rubinich, J. (1996). CFMV: precedência absoluta à qualidade do ensino. Revista do Conselho Federal de Medicina Veterinária, 2(5), 1.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. B. (2013). Metodologia de Pesquisa (5th ed.). Porto Alegre: Penso.

Santos, W. S. (2011). Organização curricular baseada em competência na educação médica. Revista Brasileira de Educação Médica, 35(1), 20 - 25.

Tavolaro, P. (2016). A necessidade do fortalecimento do conhecimento humanístico na formação do médico veterinário: a visão de estudantes do segundo semestre de graduação. Revista de Educação Continuada em Medicina Veterinária e Zootecnia CRMV-SP, 14(1), 28-34.

Werge, R. (2003). Culture change and veterinary medicine. Journal of Veterinary Medical Education, 30(1), 5 - 7.

World Organisation for Animal Health. (2014). OIE PVS evaluation report of veterinary services of Brazil (Rel. Tec.). Paris. Disponível em: http://www.oie.int/fileadmin/Home/eng/Support_to_OIE_Members/pdf/PVS_FU_Report_Brasil_Eng.pdf

Exercícios cartográficos com o currículo cultural da Educação Física no Brasil: uma pesquisa intervenção

Adriana de Faria Gehres[1] e Marcos Garcia Neira[2]

[1] Escola Superior de Educação Física Universidade de Pernambuco, Brasil. agehres@yahoo.com
[2] Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, Brasil. mgneira@usp.br

Resumo. Este artigo teve como objetivo discutir a cartografia a partir dos pressupostos da esquizoanálise (Deleuze & Guattari, 1996), como pesquisa intervenção com o currículo cultural de Educação Física. Para tanto, realizamos três exercícios cartográficos como encontros/processos de acionamento de: um texto; quinze relatos de experiência; e, ações didáticas. Neste último, contudo, operamos também com a "palavra" experiência, conforme proposto por Larrosa, (2018, 2013, 2009). Cartografar, procedimento e objetivo das pesquisas, apresentou-se como uma "atitude" que nos fez percorrer a materialidade, a imanência e as línguas dos encontros no processo de produção conceitual.

Palavras-chave: Esquizoanálise; intervenção; experiência; escola

Cartographic exercises with the cultural curriculum of Physical Education in Brazil: a research intervention

Abstract. This article aimed to discuss cartography from the assumptions of schizoanalysis (Deleuze & Guattari, 1996), as a research intervention with the cultural curriculum of Physical Education. For this, we perform three cartographic exercises as encounters / processes of triggering: a text; fifteen reports of experience; and, didactic actions. In the latter, however, we also operate with the "word" experience, as proposed by Larrosa, (2018, 2013, 2009). Cartography, procedure and research objective, presented itself as an "attitude" that made us go through the materiality, the immanence and the languages of the encounters in the process of conceptual production.

Keywords: Schizoanalysis; intervention; experience; school

1 Introdução

Como pesquisar na escola, em salas de aula? Como criar formas de intervenção na educação básica? Com estas perguntas que orientam nossos percursos como docentes universitários, temos investigado, ao longo dos últimos trinta anos, possibilidades para criar estas e outras questões. Das pesquisas etnográficas e fenomenológicas, passando pela pesquisa cultural e pela pesquisa-ação, com diferentes pressupostos e orientações, temos procurado direcionar nossas ações para aquilo que nos interessa mais diretamente, qual seja: a ação, intervenção partilhada em educação.

Orientados por referências dos estudos culturais, multiculturalismo crítico, do pós-modernismo e, mais recentemente, do pós-estruturalismo (Neira, 2018), temos nos dedicado à pesquisa e à ação em educação, principalmente, na área de Educação Física, no Brasil, a partir dos estudos do currículo cultural em Educação Física. O currículo cultural em Educação Física se constitui nas reuniões quinzenais do GPEF, nas publicações, nos seminários e cursos propostos, organizados e desenvolvidos por docentes da educação básica e do ensino superior, nos relatos de experiência e trabalhos acadêmicos expostos e apresentados em eventos pedagógicos e científicos da área de Educação Física (disponíveis para consulta em www.gpef.fe.usp.br) e no cotidiano das aulas em escolas da cidade e do Estado de São Paulo e do país. Nesse ambiente de trocas intensas, iniciamos

este trabalho de investigação da pesquisa intervenção, entendendo ser esta uma possibilidade de ação-produção com(o) docentes-pesquisadores do GPEF.

A pesquisa-intervenção se estabelece como investigação participativa e, de acordo com Romagnoli, (2014), no âmbito do movimento institucionalista que entende a instituição como o centro das sociedades. Apesar da existência de várias correntes teórico-metodológicas, a autora aponta duas como as mais desenvolvidas no Brasil: a análise institucional e a esquizoanálise. Considerando que ambas estão centradas na noção de implicação, encontramos nos pressupostos pós-estruturalistas da segunda uma convergência para o desenvolvimento desta pesquisa no âmbito do GPEF.

Para além disso, as referências ao pós-estruturalismo na educação e na educação física no Brasil, ainda que presentes, têm uma disseminação, relativamente, recente (duas décadas) (Aquino, 2018; Vinci & Ribeiro, 2018) e do ponto de vista das metodologias da pesquisa, ainda mais questionáveis o são. (Ribeiro, 2016).

Assim, esta investigação teve como objetivo cartografar ações, intervenções do/no GPEF, tomando como referência a esquizoanálise, como uma pesquisa intervenção no ensino e na pesquisa no âmbito do GPEF, mas também na educação e na educação física no Brasil.

2 Metodologia

Mas o que é cartografar? Cartografar é um objetivo de pesquisa ou é o próprio procedimento da pesquisa? Bem, aqui cabe-nos retornar ao ambiente teórico-metodológico com o qual dialogamos para produzir nossa questão/objetivo, qual seja: a pragmática deleuze-guattariana que, como metodologia ou, uma não epistemologia, que se propõe a vir a ser, cochicha:

> Todo centro de poder tem efetivamente estes três aspectos ou estas três zonas: 1) sua zona de potência, relacionada com os segmentos de uma linha sólida dura; 2) sua zona de indiscernibilidade, relacionada com sua difusão num tecido microfísico; 3) sua zona de impotência, relacionada com os fluxos e *quanta* que ele só consegue converter, e não controlar nem determinar. (….) O estudo dos perigos em cada linha é o objeto da pragmática ou da esquizoanálise, visto que ela não se propõe a representar, interpretar nem simbolizar, mas apenas a fazer mapas e traçar linhas, marcando suas misturas tanto quanto suas distinções. (Deleuze & Guattari, 1996, pp. 99-100)

Na produção desta metodologia, Deleuze & Guattari (1996) seguiram estudando os perigos dessas linhas e inventando conceitos, a tarefa da filosofia, como ato, performance, ação.
No Brasil, Guattari & Rolnik (1996) irão nos aproximar das suas cartografias do desejo de diversas formas.

Há passagens do texto em que revelam que o livro é resultante das cartografias dos encontros vividos durante as viagens de Guattari no Brasil (cinco estados) e a viagem de produzir o livro (mais de 700 páginas de transcrições) e afirmam que as cartografias são, sobretudo, dos inconscientes que protestam ou que procuram mover e acionar outros territórios. Por outro lado, na leitura da obra nos seduzimos pelo exercício analítico dos autores em criar sentidos, no plural, sem necessariamente querer, fazer-se sentido, na demonstração, representação ou interpretação dos temas propostos. E, por fim, da discussão sobre a esquizoanálise que, como bem identificou Romagnoli (2014), inscreve-se, no Brasil, no campo das discussões em *Psi,* e nesse caso, nos debates sobre o inconsciente em

Freud e o inconsciente na esquizoanálise, destacam como uma cartografia se instaura como um processo singular, complexo e elaborado, como procedimento de pesquisa/intervenção. Passos, Kastrup, & Escóssia, (2009) vão nos brindar com suas considerações sobre a cartografia como acompanhamento de processos, destacando o sentido performático e rizomático da cartografia, conforme proposto por Deleuze & Guattari (1995a), no primeiro platô, dos mil (rizoma). Os autores propõem uma reversão da noção de método a partir da etimologia da palavra - metá-hódos, que se caracteriza como caminho para alcançar metas já estabelecidas, transformando-o em hódos-metá, ou metas que se constituem no caminho. Para tanto, cartografaram pistas sobre o método que não iremos aqui descrever, pois não é disto que se trata.

Por fim, temos o trabalho de Ribeiro (2016), que talvez tenha sido aquele que mais nos afetou, na aproximação com os filósofos inventores de conceitos. Para a autora, o método, a esquizoanálise ou pragmática e a cartografia, seu procedimento, dar-se-á na produção de uma vontade de verdade no próprio processo de pesquisar. Perguntar e produzir dados, instalam-se como agenciamentos de um sobre o outro, como o próprio encontro entre Deleuze e Guattari. No e do encontro emergem os traçados e as linhas de força. Ou como afirma a autora:

> (...) considerar aquilo que usualmente denominamos de método – seja nos domínios científicos, filosóficos ou artísticos – como um trabalho de experimentação de pensamento efeito da imanência dos encontros. Tratar-se-ia de pensar o método como acontecimento. (Ribeiro, 2016, p. 72)

Dessa forma, o próprio procedimento age sobre o objetivo como palavra de ordem, agenciando-o. E, retornando a Romagnoli (2014), insistimos que a implicação na esquizoanálise se estabelece no "meio" entre sujeito e objeto, dicotomia e separação que este tipo de pesquisa busca superar, não como conflito desvelado pelos pesquisadores para a geração de consciência e atuação, mas como afirma Romagnoli (2014, pp. 46-47), no entendimento de que "... a realidade é abordada por imanência e exterioridade, e o "meio" emerge como a dimensão que sustenta os devires, que vai produzir agenciamentos fazendo eclodir o novo."

No processo de pesquisar com o currículo cultural produzimos três exercícios cartográficos.

3. Apresentação e discussão de resultados

3.1 Exercício 1 – Produzindo Materialidades Textuais ou do Intervalo entre A e B

Nosso primeiro exercício se estabeleceu como uma ação de cartografar um texto, capítulo de um livro, que discute o currículo cultural como linguagem corporal. Este texto sofreu duas intervenções de nossa parte: uma primeira na qual o analisamos a partir de um olhar hermenêutico, talvez o pudéssemos denominar assim, como análise, interpretação, num ambiente de conhecimento como representação (A); e, uma segunda aproximação, como exercício cartográfico, na qual procuramos nos afastar da representação e, principalmente, mergulhamos nos próprios movimentos do texto, num exercício de conhecimento como criação (B). No quadro 1 abaixo, apresentamos alguns trechos desses dois momentos:

A	B
Na literatura sobre currículo cultural, identificamos um texto específico produzido por Nunes (2016), versando diretamente sobre linguagem. Neste texto o autor finaliza nos convidando a prossegui-lo, pois em sua última parte, denominada **"***Por enquanto***"** assevera: reescrevam, continuem … A seguir, procuraremos empreender nesta seção do projeto, um mergulho no proposto por Nunes (2016), intentando realizar não uma re-escrita ou continuação do texto, mas uma provocação que interessa a este projeto. Um pouco como realizou Bonetto (2017), quando propôs a escrita-currículo como experiência. (....) Como pode ser observado acima, o autor retorna sempre às ações de semanticidade e semioticidade (corpo como mídia que atribui e constitui significados), das quais pretendeu se afastar na crítica que fez à semiologia e à semiótica. Esta operação pode ser observada também nos inúmeros relatos apresentados pelo GPEF.[1] Tedesco & Valviesse (2009), como Nunes (2016), estabelecem a mesma crítica à semanticidade da semiologia, quando afirmam: "Ao isolar a linguagem do mundo dos fatos, define-se de modo insuficiente o sentido, excluindo dele sua potência de intervenção na realidade." (Tedesco, & Valviesse, 2009, 4). Contudo, as autoras se acercam da pragmática de Deleuze & Guatari (1997) para potencializar a dimensão intensiva da linguagem. Tedesco, & Valviesse, (2009) ressaltam dois aspectos que nos interessam para a linguagem corporal no currículo cultural. O primeiro consubstancia-se na reciprocidade e na simultaneidade dos aspectos linguísticos (os códigos) e extralinguísticos (a produção de sentido) da linguagem, a palavra de ordem, na superação da semanticidade identificada anteriormente. (...) Entretanto, como ressaltado, por nós, inicialmente, o plano da expressão contém uma forma própria que se impõe como ação sobre o conteúdo, não se limitando a representá-lo, comunicá-lo ou informá-lo. Esta forma própria refere-se aos elementos não linguísticos da linguagem, os incorporais dos	"Educação Física na área de códigos e linguagens" (Nunes, 2016), está composto, espacialmente e temporalmente, por dois discursos sobrepostos. Um primeiro discurso se instala em seções, com títulos em itálico (*um conto …, recontando …., E depois?, E agora?*), de pequenos textos, nos quais ouvimos, vemos, cheiramos e sentimos as crianças em ação. Estas seções aparecem como um refrão, inserindo-se em diversas partes do texto, num procedimento compositivo de rondo, com os seus ritornellos (as vozes das crianças). Estas seções precedem e sucedem simultaneamente, as outras partes do texto, com títulos em negrito (*Cultura corporal e linguagem; Escola, Educação Física e a leitura e escritura dos significados das práticas corporais e de seus representantes; Códigos e linguagens – representação e significados*), nas quais o autor apresenta-nos outras vozes: os autores de quem se faz acompanhar, sendo a sua, mais uma voz. Contudo, na parte que antecede a apresentação das referências do texto, *Por enquanto*, o autor inverte as vozes do texto, as crianças ocupam o espaço de fala dos "autores" *em negrito* e na seção *"reescrevam, continuem …" em itálico …* convida-nos a ser mais uma das vozes em ação, como crianças? Deixa-nos o autor esta questão. Na materialidade do texto o autor já nos desestabiliza com sua exposição em várias vozes, com a acentuação de uma das vozes (refrão), com a dessacralização e o descentramento da posição identitária de autor, com a abertura do texto para os outros com o convite final. Seus procedimentos compositivos intensificam as multiplicidades e as simultaneidades das vozes, ao mesmo tempo em que as singularizam nos seus lugares de fala (as seções do texto). E somente isto já daria conta daquilo que está em discussão no próprio texto, mas como o autor finaliza nos convidando a dar continuidade ao texto …. A seguir, procuraremos empreender um mergulho no proposto por Nunes, (2016), intentando realizar não uma reescrita ou continuação do texto, mas mapear brechas e cantos por onde possam escorregar outras linguagens no, para, por, através do currículo cultural. Um pouco como realizou Bonetto, (2017), quando vislumbrou a escrita-currículo como experiência. (...)

1 http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/

CIAIQ
www.ciaiq.org

estóicos, que a produzem como ato de criação, intensidade que fustiga a representação, na apresentação da função linguagem como acontecimento. (...) Com os incorpais propostos por Deleuze & Guattari (1995b), a partir de Tedesco & Valdiesse (2009), iniciamos o nosso percurso de análise da linguagem corporal no currículo cultural, identificando, nas transformações incorporais, que são próprias da forma da expressão (os sistemas sígnicos), no caso da Educação Física, as práticas corporais, a subversão da representação para ancorar a diferenciação. Os incorporais (forma própria da expressão) dos corpos (conteúdos) nas práticas corporais, forjam a função intensiva da linguagem. (...)	No encontro de culturas, as diferenças e os regimes de verdade se evidenciam para desestabilizar as práticas corporais como sistemas fechados transportadores de significações fixas e "hereditárias". Novamente, num bate/rebate entre argumentações e cenas cotidianas, o autor vai alinhavando a linguagem corporal no currículo cultural como um plano móvel que instala temporalidades e espacialidades divergentes e ativas nas bravatas de poder. Neste primeiro exercício de cartografar, ainda que timidamente, a linguagem corporal no currículo cultural, por entre o texto de Nunes (2016), procuramos produzir trilhas intrigantes e esperemos que instigantes, na composição material do texto em rondo; na inversão de vozes e papéis; no deslocamento da negação da negação da Educação Física como área de conhecimento das linguagens; mas sobretudo, na ressonância dos movimentos de afastamentos (a ênfase na semanticidade da representação) e aproximações (a discussão sobre o poder) que este autor vem produzindo com o pós-estruturalismo. Como Deleuze & Guattari (2003), que viajaram por entre as portas, personagens e obras de Kafka, na produção de uma literatura menor, percorremos o texto de Nunes (2016), produzindo a linguagem corporal no currículo cultural como uma linguagem menor, na qual não se pretende interpretar, analisar ou estabilizar conceitos, mas suspender/dilatar tempos e espaços para que outras vozes e traçados ecoem.

Quadro. 1. *Trechos da análise A e cartografia B do texto sobre linguagem corporal no currículo cultural*

O que emerge entre A e B? Quais os efeitos provocados?

3.2 Percurso 2 – Acionando Relatos de Experiência ou da Imanência dos Conceitos

Nosso segundo exercício de cartografia foi produzido durante o encontro com relatos de experiência de dança dos docentes do GPEF. Quinze relatos foram visitados e ao final propusemos:

Os relatos produziram, em cascata, corpos comunitários, periféricos, ancestrais, urbanos, nordestinos, rurais, negros, brancos, pardos, amarelos, trans, masculinos, femininos no desfazimento de seus próprios corpos/conhecimentos/conteúdos ou na possibilidade de serem corpos tran(sitórios), virtuais na medida em se deixam "piorar" quando falam em público, ainda que sejam tímidos, leem textos que não conheciam, riem dos colegas e de si mesmos, calam-se para ver o outro

apresentar, observam os instrumentos e as vestes, ouvem músicas, assistem a vídeos, imitam movimentos, compõem coreografias, ensaiam apresentações orais, veem espetáculos, ouvem relatos de pessoas da comunidade escolar de dentro e de fora.

A cartografia proposta não demonstrou, verificou, compreendeu ou categorizou os corpos das danças no currículo cultural, mas sim mapeou territórios e linhas de força que se instalam como ações de políticas públicas, atravessadas por personagens comunitários (des)continuadores e extensores da paisagem curricular culturalmente orientada; ativou os procedimentos e os princípios ético-políticos do currículo cultural, flexibilizando-os para romper com a lógica arbórea de conhecimento-aprendizagem e multiplicar-se em movimentos de arqueologia-genealogia-rizoma-efeitos no currículo cultural, e assim produzir a experiência; e, dilatou as partículas ancestrais dos corpos e das danças que pulsam nos decibéis dos tambores e dos alto-falantes no currículo cultural.
Vale destacar ainda que compor, multiplicar e intensificar não são procedimentos que ilustram categorias ontológicas do currículo cultural produzido nas escolas, mas são vontades mapeadas nas experiências pedagógicas com as danças relatadas. Essas vontades movem os corpos das danças no currículo cultural como corpos interventivos, menores, desestabilizadores, intervalares, virtuais e relacionais que produzem um afastamento de uma fenomenologia encarnada, muito discutida na Educação Física no Brasil, para produzir uma linguagem corporal pragmática e política.

Ou como afirma Ribeiro (2016, p. 72): “Uma criação conceitual deriva da afirmação da imanência do encontro, esse agenciamento constituído por toda a tragicidade inerente às suas contingências e limites.”

3.3 Exercício 3 – Cartografando Encontros em Sala de Aula ou da Criação das Línguas da Investigação

Nosso terceiro encontro, está se produzindo neste exato momento em que escrevemos este texto, numa trama imanente na vivência, juntamente, com três outros docentes do GPEF, de aulas de educação física, em três escolas do município de São Paulo. Com o intuito de cartografar os processos estamos inventando línguas para as nossas intervenções no encontro entre docentes, estudantes e instituições. As três instituições são completamente diferentes. Uma se caracteriza como uma escola laboratório de ensino fundamental, na medida em que se instala como Escola de Aplicação de uma Universidade Estadual Paulista. A segunda, escola também de ensino fundamental, é uma escola de bairro da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. A outra escola também pertence à rede municipal de ensino de São Paulo, mas está dedicada à educação de jovens e adultos (EJA) que oferta o ensino fundamental.

Esses encontros estão sendo vividos como experiência? Sobre a experiência destacamos que: a experiência é diferente do experimento porque é singular e não universal; 2) a experiência é única e não pode ser dogmática; 3) a experiência nunca pode ser pensada a partir da prática, mas sim da paixão (Larossa, 2018). Este caminho nos leva, prossegue Larossa, a evitar fazer da experiência um conceito, para não entendê-la a partir do que é, mas como do que acontece, qual o efeito. Manter a experiência como palavra e não como conceito porque o conceito diz o que diz e só, a palavra diz o que diz e algo mais, os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real (Larossa, 2013, 2009). Por fim, alerta ele, temos que evitar fazer da experiência um imperativo, um fetiche.

Dessa forma, nossos encontros inventam-se em ações, falas, performances, texturas e cores para os quais não conseguimos ainda ter palavras, e nem mesmo temos a certeza de que são experiências...

apenas podemos, talvez, fazermo-nos ser afetados por seus efeitos, como no exato momento em que apresentamos este artigo, supostamente, sobre a pesquisa intervenção com o currículo cultural na Educação Física no Brasil.

4 Em Debate ...

Pesquisar o currículo cultural de Educação Física como pesquisa intervenção, a cartografia, mostrou-se um exercício com muitas faces.
No processo de cartografar textos, relatos de experiência e encontros em salas de aula, nossos exercícios cartográficos pulsaram como encontros com as materialidades, a imanência e as línguas dos conceitos produzidos.

Assim, pesquisa intervenção, esquizoanálise, exercícios cartográficos e currículo cultural de Educação Física é o que propomos para o debate neste encontro. Vejamos o que iremos produzir!!!

Agradecimentos: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) – Brasil e Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE) - Brasil

Referências

Aquino, J. G. (2018). Foucault e a Pesquisa Educacional Brasileira, Depois de Duas Décadas e Meia. *Educação & Realidade*, 43(1), 45-71.

Bonetto, P. X. R. (2017). *A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física*: Por que fazemos o que fazemos? Texto não publicado.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2003). *Kafka***:** Para uma literatura menor. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

_____. (1997). 1730**:** Devir-intenso, devir animal, devir-imperceptível. In.: Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). *Mil platôs*: Capitalismo e esquizofrenia. (Vol. 4). Rio de Janeiro: 34.

_____. (1996). 1933**:** Micropolítica e segmentariedade. In.: Deleuze, G., & Guattari, F. (1996). *Mil platôs*: Capitalismo e esquizofrenia. (Vol. 3). Rio de Janeiro: 34.

_____. (1995a). 20 de novembro de 1923**:** postulados da linguística. In.: Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil platôs*: Capitalismo e esquizofrenia. (Vol. 2). Rio de Janeiro: 34.

_____. (1995b). Introdução: Rizoma. In Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil platôs*: Capitalismo e esquizofrenia. (Vol. 1). Rio de janeiro: 34.

Guattari, F., & Rolnik, S. (1996). *Micropolítica:* Cartografias do desejo. 4ed. Petrópolis: Vozes.

Larrosa, J. (2018). *Tremores*: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2013). *Pedagogia Profana:* Dança, piruetas e mascaradas*.* 5. Ed. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2009). *Nietsche e a educação.* 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Neira, M. G. (2018). *Educação Física Cultural*: Inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco Editorial.

Nunes, M. L. F. (2016). Educação Física na área de linguagens e códigos. In: Neira, M. G., Nunes, M. L. F. (Org.) (2016). *Educação Física cultural*: Escritas sobre a prática. Curitiba: CRV.

Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (Org.) (2015). *Pistas do método da cartografia*: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina.

Ribeiro, C. R. (2016). O agenciamento Deleuze-Guattari: Considerações sobre método de pesquisa e formação de pesquisadores em educação. *Educação Unisinos*, 20(1), 68-75.

Romagnoli, R. C. (2014). O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 44-52.

Tedesco, S. H., & Valviesse, K. S. S. P. (2009). Linguagem e criação: Considerações a partir da pragmática e da filosofia de Bergson. *X Arquivos Brasileiros de Psicologia***,** 61(2), 1-12.

Vinci, C. F. R. G., & Ribeiro, C. R. (2018). Experimentações com a Pesquisa Educacional Deleuze-Guattariana no Brasil. *Educação & Realidade*, 43(1), 23-44.

Correção Automática de Questões Discursivas – Uma Abordagem Direcionada a Contextos com Linguagem Limitada

Sandrerley Ramos Pires[1], Dulcinéia Gonçalves Ferreira Pires[2] e Tobias Gonçalves Pires[1]

[1] Escola de Engenharia Elétrica, Mecânica e de Computação da Universidade Federal de Goiás, Brasil. sandrerley@ufg.br; tobiasgp@gmail.com;
[2] Instituto Federal de Goiás, Campus Senador Canedo, Brasil. dulcineiapires@hotmail.com;

Resumo. A correção de questões discursivas é um problema não completamente resolvido pela área de processamento de linguagem natural (PLN). Existem algumas soluções disponíveis e com bons resultados. Essa capacidade em um sistema tutor inteligente (STI) aprimora a sua capacidade de avaliar o aprendizado do aluno e, consequentemente, produz melhores transposições didáticas de conteúdo. Este trabalho apresenta uma abordagem para a realização de correções automática em questões discursivas na abordagem clássica do PLN. O objetivo é mapear o conhecimento contido na resposta do aluno e compará-lo com o conhecimento obtido com o gabarito da questão. Para atingir os resultados, o trabalho propõe ações no sentido de diminuir as possibilidades de expressões textuais, permitindo que uma base com poucas regras sintáticas seja suficiente para a realização do processo. Os resultados demonstram que o algoritmo proposto é capaz de entender e corrigir as questões discursivas de uma turma do segundo ano do ensino médio.

Palavras-chave: Processamento de Linguagem Natural; Correção Automática de Questões Discursivas, Delimitação de Contexto da Linguagem.

Automatic Correction of Essay Question - An Approach to Contexts with Limited Language.

Abstract. The correction of essay questions is a problem not completely solved by the Natural Language Processing area (NLP). There are some solutions available and with good results. This ability in an Intelligent Tutoring System (STI) will improve its ability to assess student learning and, consequently, produces better didactic transpositions of content. This work presents an approach for the automatic correction of essay question in the classical NLP approach. The objective is to map the knowledge contained in the student's response and compare it with the knowledge obtained with the answer key. In order to achieve results, the work proposes actions to reduce the possibilities of textual expressions, allowing a base with few syntactic rules to be enough to carry out the process. The results obtained demonstrate that the proposed algorithm was able to understand and correct the discursive issues of a second-year high school class.

Keywords: Natural Language Processing, Discursive Question Automatic correction, Delimitation of Language Context.

1 Introdução

Alguns sistemas de Ensino a Distância (EAD) conseguem modificar o processo de apresentação do conteúdo de um curso em decorrência dos resultados de avaliações feitas pelo aluno sempre que ele conclui um módulo do referido curso. Esses sistemas são chamados de Sistemas Tutores Inteligentes (STI) (*Psotka & Mutter*, 1988), os quais surgiram na década de 1970, mas se popularizaram mais a partir da década de 1990. Usualmente um STI é amparado por ferramentas da Inteligência Artificial.

Uma abordagem híbrida para arquitetura de um STI's foi proposta em Carvalho (2012). O STI de Carvalho une um Sistema Especialista para gerir o seu comportamento inicial e um classificador, implementado por uma rede neural artificial SOM (Russell & Norvig, 2013), para gerir o seu comportamento após a realização de avaliações no transcorrer do curso de EAD. O classificador muda o comportamento inicial do STI a partir do aproveitamento que o aluno obteve nas avaliações

objetivas realizadas no encerramento de um módulo do curso. Observou-se em Pires et. al. (2016) que os resultados obtidos pelo STI de Carvalho (2012), quando comparado com sistemas tradicionais de EAD, não demostrou melhora no aproveitamento dos alunos. Uma possibilidade para esse resultado pode ser o processo de avaliação, visto que apenas questões objetivas são utilizadas pelo STI.O uso de questões objetivas não se caracteriza como um problema (Medeiros, 1971), mas o seu uso exclusivo em um processo de avaliação é sim um problema (Luckesi, 2013). Como disse Gama (2009) "Considero um contrassenso opor subjetividade/objetividade ou qualidade/quantidade".

Assim, é importante o uso conjunto de questões objetivas e discursivas na avaliação feita pelo STI.

Contudo, construir um algoritmo para a correção automática de questões discursivas é um problema complexo cuja solução completa é algo ainda não disponível. A correção de uma questão discursiva é um problema da área de Processamento de Linguagem Natural (PLN) (Indurgkhya& Damerau, 2010), mais especificamente a interpretação de conteúdo e a representação do conhecimento inserido no conteúdo interpretado. Além disso, a solução proposta envolve a comparação de bases de conhecimento, isso para mensurar o quanto uma questão discursiva está correta ou não.

Um fato complicador é que em uma resposta discursiva, o aluno tem inúmeras possibilidades de uso da língua natural para apresentar a resposta à questão. Essa liberdade de expressão que uma língua natural oferece é o principal problema que a área de PLN enfrenta para a fazer a interpretação de conteúdo. Embora soluções gerais a qualquer contexto não estejam disponíveis, existem diversas abordagens que apresentam bons resultados na realização da tarefa de interpretação de conteúdo.

Este trabalho argumenta que com a inserção de algumas restrições de contexto, as formas possíveis de elaboração de uma resposta serão reduzidas. Acredita-se que seja possível se chegar a um contexto em que as respostas sejam possíveis de serem corrigidas automaticamente. Apesar das restrições inseridas pelo trabalho, os resultados obtidos com essa abordagem demonstram que é possível acoplar a solução a um Sistema Tutor Inteligente. Os módulos de correção de questões discursivas aumentam significativamente a capacidade de avaliação do aluno e aprimora a atuação do STI no processo de ensino-aprendizagem.

Este artigo se estrutura em seções, as quais são divididas por assuntos específicos. Nesta seção 1, a introdução. Na seção 2 alguns aspectos teóricos são apresentados a fim de facilitar a leitura das demais seções do trabalho. Na seção 3 é apresentada a abordagem proposta envolvendo a restrição do contexto de expressão de uma resposta e o processo algorítmico para a realização da correção automática. Na seção 4 são apresentados os resultados que mostram a viabilidade do processo proposto, bem como algumas análises sobre esses resultados. Finalmente, na seção 5, são apresentadas as conclusões deste trabalho.

2 Referencial Teórico

É apresentado nesta seção uma visão geral dos Sistemas Tutores Inteligentes, do que é o Processamento de Linguagem Natural e uma visão das técnicas de representação de conhecimento.

2.1 Sistemas tutores inteligentes

Datam da década de 1950 as primeiras iniciativas de se utilizar o computador como ferramenta de aprendizado (Skinner, 1958). Esses sistemas eram denominados de *Computer Assisted Instruction* (CAI). Na década de 1970 agregou-se a técnicas de Inteligência Artificial (IA) nos sistemas CAI, originando os sistemas denominados *Intelligent Computer Assisted Instruction* (ICAI) ou Sistemas Tutores Inteligentes (STIs). Viccari (1990) apresenta uma definição mais detalhada ao considerar um

STI como "Programa que, interagindo com o aluno, modifica suas bases de conhecimento (aprendem), percebe as intervenções do aluno, e possui a capacidade de adaptar as estratégias de ensino de acordo com o desenrolar do diálogo". Essa definição de Viccari evidencia que uma das principais funções de um STI se refere à realização de interações de forma dinâmica.

Com a utilização de técnicas de IA, os STIs são capazes de analisar os padrões de erros, o estilo e a capacidade de aprendizagem do aluno. Assim, eles permitem oferecer instrução especial sobre o conceito que o aluno está apresentando dificuldade (Saviani, 1991). O STI para ser inteligente deve ser flexível, isto é, deve perceber o contexto atual e modificar o seu comportamento (Viccari, 1990).

O Sistema Tutor Inteligente utilizado neste trabalho. Este trabalho visa aprimorar o sistema tutor inteligente (STI) proposto e implementado por Carvalho (2012). Esse STI consegue utilizar a experiência de um professor especialista em um primeiro momento e, durante a realização do curso, refinar o comportamento do STI por meio do conhecimento gerado pelo classificador. Esse conhecimento gerado advém da própria atuação do aluno na realização do curso.

O tutor permite a um professor elaborar cursos que versem sobre variados temas e disciplinas. No entanto, deve-se fazer a adequação das unidades didáticas à estrutura definida pelo tutor. Além dos textos e imagens, deve-se também elaborar os exercícios com questões objetivas, que são utilizados nas avaliações da retenção de conteúdo a curto prazo, isto é, da aprendizagem (Albuquerque, 2001).

Um curso utilizando o sistema tutor inteligente de Carvalho (2012) se inicia com questões objetivas que estabelecem uma visão inicial do conhecimento do aluno. Após isso, o aluno poderá navegar pelo curso e o tutor irá induzir o aluno a fazer o caminho apropriado para o seu aprendizado.

2.2 Processamento de Linguagem Natural

A linguagem natural é qualquer linguagem desenvolvida naturalmente pelo ser humano (Lyons, 1991). É dita natural porque foi estruturada de forma não premeditada, como resultado da necessidade de comunicação entre os seres humanos de um grupo. O Processamento de Linguagem Natural (PLN) é a área de estudo dos sistemas computacionais para compreensão e geração de línguas naturais faladas e escritas. É o ramo de estudo resultante da união de esforços entre a Ciência da Computação, Ciência da Informação e a Linguística (Indurkhya& Damerau, 2010).

O PLN surgiu na década de 1940 e evoluiu muito desde então, propondo diferenciadas abordagens para a solução do problema de interpretação de conteúdo. Cita-se a abordagem clássica que analisa a estrutura de um texto através de regras formais para garantir a correta estrutura sintática da expressão textual. Outra abordagem é a estatística, onde a análise corpus de textos (Namiuti, 2004) fornecem subsídios para a realização de diversas tarefas de PLN. A partir de trabalhos como (Mikolov et. al, 2013), (Bengio, Ducharme & Vicent, 2003) estabeleceu-se representações multidimensionais para as palavras viabilizando a inserção de redes neurais em estudos de PLN. Os resultados das abordagens estatísticas são surpreendentes para aplicações como a tradução de textos.

Entre as atividades fundamentais das aplicações de processamento de linguagem natural, enumera-se neste trabalho as seguintes:

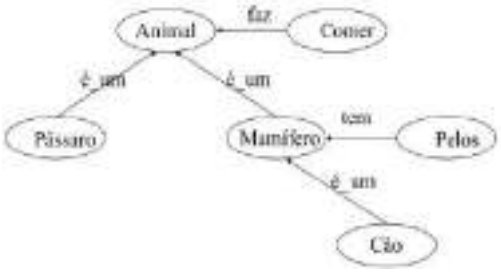
1) **Tokenizer:** funcionalidade capaz de receber um texto como entrada e oferecer como saídas os diversos tokens, isto é, palavras e pontuações que compõem o texto;
2) **Tagger**: essa funcionalidade recebe como entrada um conjunto de palavras de um texto, já na forma de *tokens*, e retorna as classes gramaticais de cada palavra da entrada. Existem *Taggers* tanto na abordagem clássica quanto na estatística. No trabalho foi utilizado um *Tagger* estatístico treinado a partir do corpus anotado, o Mac-Morpho (Macmorpho, 2019);

3) **Análise sintática**: verifica se a estrutura sintática das frases do texto está correta. Um conjunto de regras definem modelos sintáticos válidos que serão reconhecidos pela aplicação. Existem tantas variações sintáticas em uma língua, que um conjunto de regras para validar a quase totalidade das frases de uma língua seria um conjunto muito grande.

2.3 Representação de Conhecimento

A representação do conhecimento é a área da inteligência artificial que é responsável por estabelecer as melhores formas para armazenar e recuperar conhecimento em computador. Um dilema histórico da área está em armazenar informações ou conhecimento. O conhecimento é visto como um conceito mais evoluído que a informação, pois este é capaz de manipular a informação no sentido de produção de novas informações. Assim, representar o conhecimento consiste em dar forma a ele de modo que este possa ser guardado em computador.
Existem diversas abordagens para representar conhecimento. Algumas das formas mais usuais são:

1) **Redes semânticas:** pode ser representada por um grafo, com vértices e arestas. Os vértices representam uma entidade e os arestas expressam relações entre entidades. A Figura 1 (a) mostra uma rede semântica;
2) **Proposições lógicas:** consegue mapear entidades e relações entre entidades. É uma forma de representação de conhecimento largamente utilizada pela facilidade de produção de novos conhecimentos. A Figura 1 (b) mostra um conjunto de proposições com os mesmos conhecimentos da rede semântica ao lado.



(a)

ÉUm(Pássaro, Animal)
ÉUm(Mamífero, Animal)
ÉUm(Cão, Mamífero)
Possui(Pelo, Mamífero)
Comer(Animal)

(b)

Fig. 1. *Formas de representação de conhecimento. (a) Rede semântica. (b) Proposições Lógicas.*

Outras formas são usadas para representação de conhecimento. Entre elas pode-se citar os Frames (Minsk, 1975), a Árvore de Decisão (Russel & Norvig, 2013) e os scripts (Schank & Abelson, 1977).

2.4 Corretores automáticos

As plataformas de ensino a distância possuem recursos para a realização de avaliações, contudo, essas avaliações são objetivas. Um banco de questões de múltiplas escolhas é cadastrado e as avaliações são feitas e corrigidas a partir dessa base de dados. Esse processo, embora com reconhecido valor didático, não é capaz de garantir um resultado avaliatório eficiente para mensurar todo o aprendizado do aluno. Questões de natureza subjetiva são importantes, pois além de testar o conhecimento do aluno, ainda faz com que ele desenvolva a capacidade de estruturar e redigir conteúdos textuais que expressem a resposta do que lhe está sendo perguntado. Analisando algumas opções de mercado de softwares de apoio online à aplicação e à correção de provas. Sistemas como o Podd (Podd, 2019) e Gradepen (Gradepen, 2019) oferecem recursos para a

correção automática de questões objetivas. O Provafácil (Provafacil, 2019) dá suporte a correção de provas discursivas, mas apenas dando acesso online ao professor para proceder a correção da prova.

Na literatura científica encontra-se diversos trabalhos relativos ao tema, principalmente utilizando abordagem estatísticas como a análise semântica latente (LSA) (Santos, 2016) e (Passero, Filho & Dazzi, 2016). Outros trabalhos como (Vilela et. al., 2012) (Ávila & Soares) tratam o tema com outras ferramentas da IA, como a lógica Fuzzy no primeiro e a análise de semelhança textual no segundo.

3 Abordagem Proposta

A língua nos oferece diversas palavras e construções sintáticas que permitem que uma resposta seja elaborada de inúmeras formas diferentes. Esse fato é historicamente o empecilho para a construção de sistemas corretores de questões subjetivas.

A abordagem aqui proposta parte da hipótese de que o processo de aprendizado da leitura e compreensão de texto é longo, cíclico e não perfeito. O ser humano investe décadas de sua vida no processo de refinamento de sua capacidade de comunicação. A partir de novas abstrações e generalizações regras mentais são criadas, e talvez recriadas, continuamente até que o ser humano saiba se comunicar. Note que sempre existirão erros de interpretação e de expressão de ideias.

O trabalho argumenta que o tamanho da base de regras sintáticas deve ser grande o suficiente para suportar a todas as formas de comunicação a que o sistema se propõe. Assim, a fim de evitar uma base de regras grande, o trabalho considera que quão menor for o contexto em que a aplicação atua, menos regras terão para que o processo de interpretação do texto possa ocorrer de maneira satisfatória.

3.1 Restrições de Domínio

O algoritmo proposto deve atuar em um domínio de linguagem natural limitado, mas ainda sim ser um produto útil para ser utilizado juntamente com o sistema tutor inteligente. As restrições utilizadas neste trabalho para reduzir as possibilidades de expressão textual nas respostas dissertativas são:

1) Direcionar o uso da aplicação a um público cujo domínio da linguagem está ainda em expansão. O público alvo dos estudos são jovens com idades entre 13 e 15 anos. Espera-se que nessa faixa etária, o vocabulário do grupo seja ainda pequeno e as formas de expressões textuais sejam limitadas, embora não se saiba o quão limitado eles são nesse aspecto.
2) As questões dissertativas criadas visam abranger aspectos bem claros de cada entidade que motiva a existência da questão. Padronizou-se as perguntas no estilo: “o que é?”, “Qual a origem?”, “Qual o objetivo?”, “Qual a aplicabilidade?”. Embora sejam questões fechadas, elas ainda exigem a capacidade de interpretação e de produção de texto para produzir uma resposta organizada.
3) O início de cada resposta é apresentado para o aluno. O objetivo é reduzir ainda mais a liberdade em expressar a resposta. Por exemplo, para a pergunta “O que é a previdência social?” propõem-se o seguinte modelo de resposta “A previdência social é ___.”. Neste caso fica a garantia de que o sujeito da resposta seja a entidade que motivou a pergunta. Outros exemplos de inícios de resposta são “Originou-se em ___” e “O seu objetivo é ___.”.
4) Limitações físicas também são impostas ao aluno para que ele não elabore uma resposta muito longa. O aluno terá, no máximo, quarenta palavras para elaborar a sua resposta.

Espera-se que essas ações gerem uma restrição significativa no contexto da resposta com relação à diversidade da expressão textual do aluno.

3.2 O Algoritmos de preparação para interpretação

O algoritmo proposto para correção de respostas discursivas realiza algumas etapas básicas para a análise do texto, sendo elas:

1) **A determinação da classe gramatical das palavras do texto:** esse é o ponto inicial do processo de interpretação. Existem Taggers construídos tanto na abordagem clássica quanto na estatística, sendo que o utilizado neste trabalho é estatístico. Ele é capaz de determinar a classe gramatical das palavras de um texto com pequena margem de erro. Supondo que a entrada do Tagger seja "seguridade social é um dos instrumentos de preservação da dignidade da pessoa" a saída seria "[('seguridade', 'N'), ('social', 'ADJ'), ('é', 'V'), ('um', 'ART'), ('dos', 'NPROP'), ('instrumentos', 'N'), ('de', 'PREP|+'), ('preservação', 'N'), ('da', 'PREP+ART'), ('dignidade', 'N'), ('da', 'N'), ('pessoa', 'N')]".

2) **Tratamento de entidades nomeadas**: diversos nomes contidos nos textos possuem essas características, são entidades cujos nomes são uma sequência de palavras, substantivos, preposições e adjetivos. Ex: Supremos Tribunal Federal, Direito Previdenciário, Previdência Social. Diversos trabalhos como (Ribeiro & Medeiros, 2016) tratam de entidades nomeadas. Como já existem abordagens eficientes para resolver esse problema, este trabalho não se preocupou em implementar essas abordagens. Foi adotado um dicionário de entidades nomeadas e um módulo para tratá-las. Chamando o módulo de entidades nomeadas e passando o conteúdo "O Direito previdenciário é um ramo do Direito Público", obteríamos como resposta "O Ent001 é um ramo do Ent002". Observe que nomes complexos são substituídos por uma única palavra, facilitando a elaboração de regras sintáticas mais genéricas. Os nomes criados são classificados como 'NPROP'.

3) **A separação das sentenças em orações ou frases nominais:** o processo de separação de sentenças em orações ou frases nominais facilita a construção de regras sintáticas, pois a análise de fragmentos menores de texto tende a gerar melhores resultados. Obviamente, problemas como as orações subordinadas devem ser melhor pesquisados. Contudo, com a restrição de contexto descrita anteriormente, as respostas tendem a oferecer estruturas simples e passíveis de análise com menos regras sintáticas. O trabalho propõe um algoritmo de separação de orações baseado em regras heurísticas construídas a partir da observação dos próprios textos das respostas discursivas dos alunos.

Executando o algoritmo de separação de orações e passando como entrada "seguridade social é um conjunto de medidas proporcionada pela sociedade aos seus integrantes com a finalidade de evitar desequilíbrios econômicos e sociais. Ela consiste num conjunto de políticas sociais cujo fim é amparar a velhice, a doença e o desemprego.", a saída do algoritmo será:

a) ---> *ENT02 é medidas proporcionada por a sociedade aos seus integrantes
b) ---> com a finalidade de evitar desequilíbrios econômicos e sociais
c) ---> ela consiste em políticas sociais
d) ---> cujo fim é amparar a velhice a doença e o desemprego

4) **A eliminação de palavras sem valor semântico na frase:** ao observar a respostas dos alunos de uma turma, pode-se observar vários vícios de linguagem no grupo analisado. Dessa forma, quando se percebe o uso de palavras e expressões que não agregam valor ao texto, pode-se idealizar um algoritmo que retire tais expressões do texto. Essa extração não

atrapalha na estrutura sintática da frase modificada. Um exemplo clássico dessa redundância é a expressão “e também” que pode ser reescrita como “e” que terá o mesmo valor semântico, ou mesmo a expressão “um conjunto de” que pode ser simplesmente retirada do texto.

5) **Uniformização de vocábulos mais utilizados no contexto:** a partir da observação da resposta dos alunos percebe-se que muitos deles utilizam expressões como “tem a ver com”, “dentro do” e “daquilo que é”. Essas expressões podem ser, respectivamente, uniformizadas com “refere-se”, “no” e “de”. A frequência com que se identificou tais expressões nas respostas sugere que o grupo tende a repetir essas mesmas expressões em futuras avaliações.

Após essa fase de ajustes, fez-se a construção da base de regras capaz de interpretar as estruturas sintáticas utilizadas pelos alunos. Essa fase foi desenvolvida a partir de dezoito questões respondidas que compunha a base de treinamento do algoritmo. Outro grupo de seis questões respondidas foram usadas como base de teste de aceitação do processo. A geração de regras foi feita a partir da análise manual das respostas. Foram criadas um total de dez regras sintáticas que foram suficientes para interpretar toda a base de treinamento. A base de teste foi completamente interpretada com as dez regras criadas demonstrando o valor da abordagem proposta. O gabarito foi interpretado pelas dez regras criadas, mas exigiu a inserção de duas novas regras sintáticas. Observa-se que o vocabulário do professor é ligeiramente diferente dos alunos.

3.3 Representação do conhecimento

Este trabalho adotou a representação de conhecimento por uso de predicados lógicos. Os predicados representam apenas informações. Para a correção de questões não é necessário a simulação de processos lógicos mais complexos como o raciocínio indutivo ou dedutivo, apenas a comparação de bases de conhecimento. Assim, os predicados expressarão apenas entidades, suas características e as relações entre as entidades, facilitando o processo de mapeamento.

Para cada regra sintática foi proposto um conjunto de predicados lógicos que conseguisse representar o conhecimento existente no trecho analisado e validado pela regra sintática. Nesse processo percebeu-se que a semântica das palavras pode influenciar na estruturação do predicado lógico, sendo necessário a inserção do tratamento de contexto nas regras de conversão. A Figura 2

[“ART”, “N”, ‘’VL”, “ART”, “N”, “PREP”, “N”]	- *O direito previdenciário é um ramo do direito público.*
ÉUm(N1, N2)	- *ÉUm(direito previdenciário, direito público)*

mostra um exemplo de conversão entre uma regra sintática e a representação de conhecimento correspondente.

Fig. 2. Exemplo de geração de conhecimento a partir de uma forma sintática.

Após a criação do conjunto de predicados lógicos que representam as respostas, é feita a comparação dos predicados lógicos gerados por uma resposta de aluno com os predicados gerados pelo gabarito.

3.4 Comparação entre Bases de conhecimento

A comparação entre conteúdos representados sob uma mesma notação de representações de conhecimento é feita, neste trabalho, através da análise de semelhança entre os predicados

existentes em uma base, bem como dos argumentos que compõe esses predicados. Incertezas existam na tarefa de comparação, visto que os argumentos são palavras da língua e que estas têm inúmeros sinônimos. Neste caso, a aplicação da representação vetorial dos argumentos da base de conhecimento seria uma melhor abordagem. Contudo, para avaliar os resultados deste trabalho, foi implementado um algoritmo de comparação entre predicados e argumentos. Com os procedimentos descritos nesta seção foi possível implementar uma aplicação piloto capaz de realizar o processo automático de correção. A seção 4 deste trabalho detalha os resultados obtidos.

4 Resultados Obtidos

Foi feita uma implementação em Python com o objetivo de testar os passos definidos para o algoritmo proposto. A integração com o STI será feita após a realização de mais testes da aplicação. A aplicação não tem uma interface gráfica porque não é o objetivo do trabalho. Assim, o resultado é apresentado através da impressão dos dados de entrada e da resposta obtida na execução do algoritmo. O teste da aplicação foi feito para a primeira questão da prova discursiva aplicada. A pergunta é "O que é Direito Previdenciário?". Observe que é uma pergunta relativamente aberta, permitindo uma resposta contemplando vários aspectos. A resposta dos alunos foi condicionada a iniciar com o trecho "Direito previdenciário é", estabelecendo uma restrição de contexto na construção da resposta. A Figura 3 mostra o resultado da execução do algoritmo com o gabarito da questão. Este gabarito foi elaborado pelo professor e retirado da bibliografia utilizada no curso.

Gabarito

O Direito previdenciário é um ramo do Direito Público surgido da conquista de direitos sociais. Originou-se no fim do século IXX e início do século XX. Seu objetivo é o estudo e a regulamentação do instituto seguridade social, para ajudar o cidadão e também o profissional do Direito.

Base de conhecimento

Compoe(direito previdenciário, direito público)
surgir(direito previdenciário, conquistar, direitos sociais)
origem(direito previdenciário, no fim do século ixx e início do século xx)
objetivo(direito previdenciário, estudo, instituto seguridade social)
objetivo(direito previdenciário, regulamentação, instituto seguridade social)
ajudar(direito previdenciário, cidadão)

Fig. 3. *Representação de conhecimento gerado pelo gabarito.*

A Figura 4 mostra o resultado da execução do algoritmo para uma questão respondida por um aluno. Observe que a resposta do aluno gerou um quantitativo de predicados lógicos menor que o gabarito, indicando que o aluno não abordou todo o potencial esperado para a resposta.

O predicado "cuidar" não está no gabarito, indicando que o direito previdenciário não cuida do direito público. Outras diferenças são claras entre as duas bases de conhecimento.

Gabarito

O Direito previdenciário é um órgão que cuida do direito público, seu objetivo é o estudo e a regulamentação da seguridade social

Base de conhecimento

Éum(direito previdenciário, órgão)
cuidar(direito previdenciário, direito público)
objetivo(direito previdenciário, estudo, seguridade social)
objetivo(direito previdenciário, regulamentação, seguridade

Fig. 4. *Representação de conhecimento gerado pelo gabarito.*

O algoritmo de comparação das duas bases de conhecimento identificou que a base da resposta contém dois predicados quase similares aos do gabarito. E que dois predicados não constam na base

CIAIQ
www.ciaiq.org

do gabarito. Finalmente existem cinco predicados no gabarito que não estão presentes na resposta. O algoritmo calculou um percentual de 25,7% de similaridade entre as duas bases de conhecimento.

5 Conclusões

Conclui-se com os experimentos feitos que a particularização de contexto auxilia sim no domínio da complexidade do problema que é a interpretação de conteúdo textual. O quantitativo de regras sintáticas geradas para contemplar todas as respostas analisadas foi surpreendente pequeno. Estimava-se inicialmente a necessidade de algumas dezenas de regras sintáticas para essa tarefa. Embora algumas fragilidades tenham sido encontradas no algoritmo, percebe-se que com poucas regras sintáticas é possível desenvolver uma aplicação capaz de efetuar de maneira satisfatória a correção automática de questões dissertativas. Novos estudos devem ser feitos, a princípio com a mesma turma para verificar se o viés de escrita do grupo se mantém em avaliações que trate de assuntos diferentes. Avaliações com outros grupos de alunos também deverão ser realizada, pois isso poderá indicar a necessidade de acrescer regras na base e tornar o sistema mais robusto. O modelo de aplicação criado permite que sempre que o sistema não conseguir interpretar uma frase, o professor possa-se intervir e inserir mais regras na base até que ele se porte de maneira satisfatória. As fragilidades encontradas no algoritmo proposto citam-se a necessidade de um *Tagger* com menor margem de erro, o aprimoramento do processo de separação de orações e estudar a necessidade do conhecimento semântica da palavra na geração de alguns predicados lógicos. Essa abordagem sugere que é possível até mensurar a capacidade de escrita de um grupo, bem como avaliar a sua evolução ao longo do tempo, sendo essa uma sugestão de trabalhos futuros.

Referências

Albuquerque, E. P. V. (2001). *Memória Implícita e Processamento*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Ávila, R. L. F., & Soares, J. M. (2013). *Uso de técnicas de pré-processamento textual e algoritmos de comparação como suporte à correção de questões dissertativas: experimentos, análises e contribuições*, XXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Campinas, Brazil.

Carvalho, S.D. (2002). *Mapas auto organizáveis aplicados a sistemas tutores inteligentes*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brazil.

Carvalho, S. D. (2012). *Modelo híbrido de sistema tutor inteligente utilizando conhecimento do especialista e mapas de Kohonen com treinamento automatizado.* Tese de Doutorado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brazil.

GAMA, Z. J. (2009). *Avaliação educacional: para além da unilateralidade objetivista/subjetivista.* In: I Congresso de Educação do Sindscope. Rio de Janeiro. 41-52.

GradePen, Apoio a Provas, Retrieved from https://www.gradepen.com/sobre.php.

Namiuti, C. (2004). O corpus anotado do português histórico: um avanço para as pesquisas em linguística histórica do português. Revista Virtual de Estudos da Linguagem. 2(3).

Indurkhya, N., & Damerau F. J. (2010). *Handbook of Natural Language Processing*, Second Edition Chapman & Hall CRC.

Luckesi, C. C. (2013). *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*, Editora Cortez.

Lyons, John (1991). *Natural Language and Universal Grammar*. New York: Cambridge University Press.

Mac-Morpho, *Corpus Anotado em Português*, Retrieved from http://nilc.icmc.usp.br/macmorpho/

Medeiros, E. B. (1971) *As provas objetivas*, Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas.

Mikolov T., Chen, K., Corrado G., & Dean, J. (2013) *Efficient estimation of word representations in vector space*. CoRR, abs/1301.3781.

Minsky M. (1975). *A framework for representing knowledge*, in P. Winston (Ed.) The Psychology of Computer Vision, New York (McGraw Hill)

Passero G., Haendchen, A. & Dazzi, R. (2016). *Avaliação do Uso de Métodos Baseados em LSA e WordNet para Correção de Questões Discursivas*, In: Proceedings of the SBIE 2016.

Pires, D. G. F., Pires, S. R. & Lopes, C.R. (2016) *Análise comparativa entre o uso de ambientes tradicionais de EAD e de sistemas tutores inteligentes: preparação, elaboração, aplicação e resultados*, In: CIAIQ 2016, Porto.

Podd, *Gerenciador de Provas*, Retrieved from http://www.podd.com.br/webcontent/index.html

Psotka, J., Mutter, S. (1988). Intelligent Tutoring Systems: Lessons Learned, Erlbaum Associates.

ProvaFácil, Retrieved from https://www.provafacilnaweb.com.br

Ribeiro, P. B., & Medeiros, R. (2016). *Extração de Entidades Nomeadas Com Maximização de Entropia (Opennlp)*, Caderno de Estudos Tecnológicos, 4(1), Baurú, Brazil, SSN: 2526-5482.

Russell, S., Norvig, P. (2013). *Inteligência Artificial, 3ª edição*, Rio de Janeiro: Campus.

Santos, J. C. A. (2016). *Avaliação Automática de Questões Discursivas Usando LSA*, Tese de Doutorado em Computação Aplicada, Universidade Federa do Pará, Brazil.

Saviani, D. (1991). *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez.

Schank, C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding: an Inquiry into Human Knowledge Structures*, L. Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Skinner, B. F. (1958). *Teaching Machines*. Science, 128(1), 969-977.

Viccari, R. M. (1990). *Um tutor inteligente para a programação em lógica-idealização, projeto e desenvolvimento.* Tese de Doutorado, Universidade de Coimbra.

Vilela, R. F., Valle, P. H., Muniz, R. J., Lima, W. A., Inocêncio, A. C. G., Júnior, P. A. P. (2012). *SCATeDi: Sistema Inteligente para Avaliação de Desempenho Escolar em Avaliações Discursivas*, Anais do XVIII WIE, Rio de Janeiro, Brazil.

Bengio, Y., Ducharme, R., & Vincent P. (2003) *A neural probabilistic language model*. Journal of Machine Learning Research, 3:1137-1155.

Inclusão Qualificada: o Lugar da Escuta no Processo Seletivo Discente das Casas Familiares Rurais do Baixo Sul da Bahia-Brasil

Joana Almeida[1]

[1] Coordenação Regional da Bahia do Programa de Escolas Associadas da UNESCO (REDE PEA-UNESCO), Brasil.
contato@joanaalmeida.com.br

Resumo. Este artigo apresenta a metodologia intitulada "Inclusão Qualificada", desenvolvida entre 2016-2018, para a seleção de ingresso dos Jovens Agricultores nas Casas Familiares Rurais (CFRs) do Baixo Sul da Bahia-Brasil, que têm como base os fundamentos da Educação do Campo, e da Pedagogia da Alternância. A Inclusão Qualificada envolveu os Educadores Sociais das CFRs, os candidatos às vagas e, através destes, suas famílias e comunidades. A aplicação da ferramenta metodológica "Fotografia Escrita" ocorreu no período de imersão do processo seletivo, sendo seguida da análise dos dados via uma curadoria que ressaltou o papel da escuta das demandas levantadas. Como resultados, destacam-se a abertura dos participantes no campo da escrita, a dimensão gregária da seleção realizada de forma inclusiva, além da própria construção da ferramenta metodológica. Assim, a Inclusão Qualificada mostrou-se eficaz como modo de envolver os atores implicados através do exercício da escuta, fazendo do processo seletivo um processo transformativo.

Palavras-chave: Inclusão Qualificada; Processo Seletivo; Jovem Agricultor; Educador Social; Pedagogia da Alternância.

Qualified Inclusion: the Place of Listening in the Student Selective Process of the Rural Family Houses of the Baixo Sul of Bahia-Brazil

Abstract. This article presents the methodology entitled "Qualified Inclusion", developed between 2016-2018, for the admission selection of Young Agriculturist in the Rural Family Houses of the Baixo Sul da Bahia-Brazil, which are based on the fundamentals of Rural Education and Pedagogy of Alternation. The Qualified Inclusion involved the Social Educators of the Rural Family Houses, the candidates of the vacancies, and through them, their families and communities. The application of the methodological tool "Photograph Written" occurred during the period of immersion of the selective process, followed by analysis of the data via a curatorship that emphasized the role of listening to the collected demands. As results, highlight the openness of participants in the field of writing and the gregarious dimension of the selection realized in an inclusive way, besides the self construction of the methodological tool. Thus, the Qualified Inclusion proved to be effective as a way of involving the implied actors through the exercise of listening, making the selective process a transformative process.

Keywords: Qualified Inclusion; Selective Process; Young Agriculturist; Social Educator; Pedagogy of Alternation.

1 Introdução

. . . o novo brota sem parar.
(Morin, 2011)

Este artigo apresenta a metodologia qualitativa intitulada "Inclusão Qualificada" (IQ), desenvolvida entre 2016 e 2018, para a seleção de ingresso dos Jovens Agricultores nas Casas Familiares Rurais (CFRs) do Baixo Sul da Bahia-Brasil. De caráter participativo, a IQ consiste num processo seletivo humanizado que visa promover a aprendizagem colaborativa e a interação entre seus participantes, levando em conta tal vivência como um ato inclusivo. A questão de pesquisa levantada é de como os Jovens Agricultores participantes da seleção poderiam ser envolvidos no processo seletivo de modo a expor seus perfis vocacionais e projetos de vida para a equipe de Educadores, além de criar com

estes o vínculo necessário à aprendizagem mencionada, ainda que dentro da atmosfera de competição própria a uma seleção.

Assim, o campo de aplicação deste trabalho é a Investigação Qualitativa na Educação, especificamente na área da Educação do Campo no formato de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Do ponto de vista temático, este texto localiza-se entre os Fundamentos da Investigação Qualitativa, no que concerne à sistematização de estudo com Abordagem Qualitativa, integrando os resultados obtidos durante os três anos consecutivos de aplicação do método na Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves (CFR-PTN), na Casa Familiar Rural de Igrapiúna (CFRI) e na Casa Familiar Agroflorestal (CFAF), esta sediada no município de Nilo Peçanha.

2 As Casas Familiares Rurais do Baixo Sul da Bahia

Como parte do estado baiano, o Baixo Sul está localizado na região Nordeste do Brasil e seu número de municípios varia a depender da classificação de regionalização considerada. Neste trabalho, adotamos a demarcação definida nacionalmente pelo Programa Territórios da Cidadania (PTC), segundo o qual o Baixo Sul da Bahia (BSB) é composto por 14 municípios (Fig. 1). Desses, sete são litorâneos e integram a chamada "Costa do Dendê". Conforme o perfil territorial traçado em 2015 pela Coordenação Geral de Monitoramento e Avaliação (CGMA) do Ministério de Desenvolvimento Agrário brasileiro, sua área abrange 7.247,86 Km² e sua população é de 336.511 habitantes, dos quais 151.525 vivem na área rural, o que corresponde a 45,02% do total (CGMA, 2015, p. 1).

Possuidora da maior parte dos remanescentes de Mata Atlântica da Bahia, a região apresenta grande diversidade ambiental e tem a agricultura como pilar econômico. Ainda de acordo com a CGMA (2015), 59.825 pessoas têm como ocupação a agricultura familiar, cujos estabelecimentos somam 22.040 unidades. Além disso, o perfilamento aponta que o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) desses municípios, que em 2000 eram "muito baixo" (0,000-0,499), em 2010 passaram a "baixo" (0,500-0,599) ou "médio desenvolvimento humano" (0,600-0,699), enquanto a capital do estado apresentou, respectivamente, os índices de 0.654 e 0,759 ("alto desenvolvimento humano"), e a Bahia ficou em 22º lugar no *ranking* nacional de 2010 com 0,660 (IBGE, 2018).

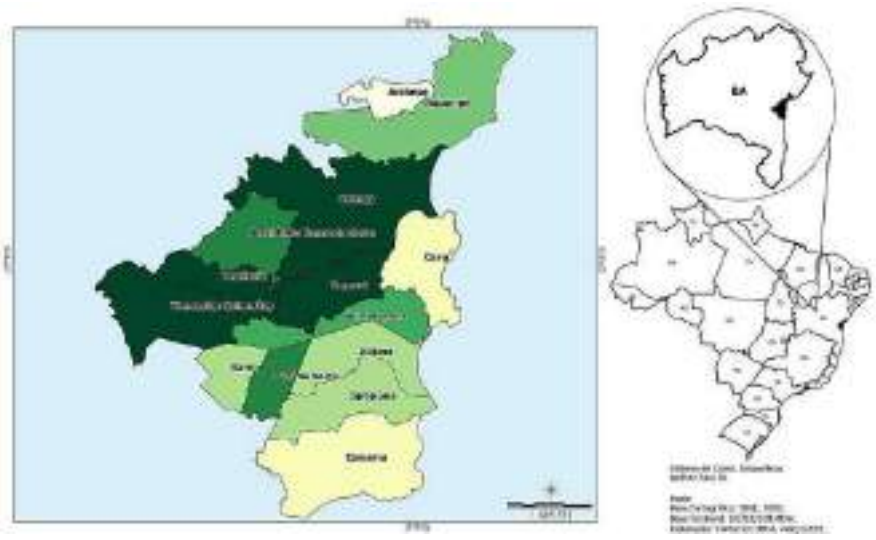


Fig. 1. *Território da Cidadania Baixo Sul da Bahia/Brasil. Fonte: CGMA (2015, p. 1).*

CIAIQ
www.ciaiq.org

Nesse cenário, a partir de 2004, foram instaladas as Casas Familiares Rurais do Baixo Sul da Bahia, instituições de ensino voltadas para a formação de lideranças jovens agricultoras e vinculadas ao Programa de Escolas Associadas da UNESCO. Atualmente, essas CFRs oferecem cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária (CFR-PTN), Agronegócio (CFRI) e Florestas (CFAF), todos Integrados ao Ensino Médio e credenciados pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA) para certificar legalmente seus alunos formados.

A lógica do Itinerário Formativo das CFRs no BSB insere o adolescente numa formação integrada que parte do entendimento da importância da educação contextualizada. Assim, seus fundamentos metodológicos têm como base a Educação do Campo (Arroyo, 2005; Souza, 2006) e a Pedagogia da Alternância (Fonsêca & Medeiros, 2006; Gimonet, 2007; Jesus, 2008), ambas norteadoras da estruturação das CFRs no Brasil e no mundo (Estevam, 2003; Hingel, 2007; Queiroz, 2006).

Dois são os instrumentos pedagógicos que guiam os três anos de curso de cada turma das CFRs: o Plano de Curso criado para 45 Alternâncias a se realizarem nesse período, e o Plano de Alternância, que é projetado para cada ciclo da alternância. Conforme afirma Jean-Claude Gimonet (2007),

> A alternância real, também chamada de alternância integrativa . . . não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. . . . É cada formando que alterna e não a instituição e as aprendizagens de cada um, as relações, conexões e integrações que supõe e que dependem dele mesmo: suas implicações, suas motivações, seu projeto que dão sentido, coerência, unidade e continuidade ao percurso formativo. (Gimonet, 2007, p. 120)

É nesse sentido que, para a realização do Plano de Alternância, os Jovens Agricultores e os Educadores Sociais fazem uso de ferramentas que podem ser adequadas às demandas de cada um em cada momento. São elas: Ficha Pedagógica; Plano de Estudo; Cronograma semanal; Calendário Integrado com as demais CFRs; Práticas de Letramento; Seminários Rurais, Seminários Integrados de Educação Profissional (SIEPs) e Seminários Regionais; pesquisas de campo, testes, provas, etc.

As CFRs do BSB dispõem de uma estrutura capaz de atender 320 jovens por ano, com a metodologia da Pedagogia da Alternância. A cada semana, cada CFR atende a um público de 36 jovens, alternando as turmas do 1º, 2º e 3º ano. Enquanto uma turma está na CFR, as demais estão com suas famílias, em aproximadamente 100 comunidades envolvidas, realizando a alternância correspondente de acordo com o Plano de Curso. Ao todo, já foram mais de mil jovens formados, o que vem contribuindo com a redução da evasão escolar no Ensino Médio e com a redução do êxodo rural na região, gerando renda e oportunidades de trabalho, além da realização pessoal e comunitária.

2.1 Os Jovens Agricultores e Suas Famílias e Comunidades

Os adolescentes que ingressam nas CFRs são filhos de Agricultores familiares, comumente pertencentes a comunidades quilombolas e ribeirinhas, e oriundos de cerca de 30 escolas públicas da região. Em 15 anos de existência das CFRs com participação efetiva dos jovens, mais de 150 comunidades rurais do BSB já tiveram algum de seus moradores como estudante, o que significa uma atuação difusa entre suas famílias e no convívio comunitário. Com a faixa etária de 14 a 16 anos, entre os Jovens Agricultores que buscam as CFRs, é possível observar a inserção das meninas nas atividades do campo. A formação nas CFRs contribui para que os adolescentes tenham uma Educação Profissional voltada para o futuro no tempo presente, no qual o autodesenvolvimento e a aprendizagem permanente irão desempenhar um papel mais preponderante para que aprendam a ser líderes de si mesmos e adquiram continuamente novas habilidades, competências e conhecimentos. O conjunto de competências e experiências propicia o salto qualitativo e, desta forma, esses Jovens Agricultores podem vir a se tornar Empreendedores Rurais.

2.2 Os Educadores Socias

Consideramos Educadores Sociais das CFRs os Técnicos Agrícolas Egressos, os Monitores das diversas turmas, os Assessores Pedagógicos e os Diretores. Todos eles são preparados para o exercício da função, focados no desenvolvimento de cada um e de todos, de modo integrado e colaborativo. A formação deles é variada, incluindo Pedagogos, Engenheiros Florestais, Engenheiros Agrônomos, um Zootecnista e uma Médica Veterinária.
Compete a esses Educadores ministrar aulas técnicas integradas à Base Nacional Comum, além de acompanhar os alternantes nos estudos em suas residências. Vale ressaltar o papel dos Assessores Pedagógicos no acompanhamento minucioso e específico de cada estudante quanto às linguagens escrita e matemática, visto que os adolescentes em questão trazem defasagens do Ensino Fundamental.

3 Metodologia

A proposta metodológica que intitulamos “Inclusão Qualificada” resulta do estudo, prática e interação com o corpo docente das CFRs, a partir da colaboração dos Educadores Sociais, nos anos de 2016 a 2018. Nesse período, também foi possível acompanhar e compreender como estão os adolescentes que ingressaram a partir de 2015, assim como perceber as mudanças trazidas por estes e suas famílias com base nas crenças ou convivência nas comunidades, já que elas influenciam o contexto rural e repercutem nas escolas.
Ao tempo em que a IQ foi metodologia da investigação, o método então desenvolvido em sua realização foi resultado para a questão de pesquisa de como os Jovens Agricultores poderiam ser envolvidos na seleção das CFRs, de modo a expor seus anseios e aspirações longe das cristalizações de linguagem e comportamentais geralmente presentes nos processos seletivos. Assim, o “caminho percorrido” (em grego, *methodos*) constituiu também o ponto de chegada pretendido.

3.1 Pré-Alternância

A inclusão que propomos com essa metodologia ocorre no acolhimento dos adolescentes na chamada “Pré-alternância”, fase final da seleção que consiste em dois dias de vivência em tempo integral na CFR (Fig. 2). Além disso, o processo seletivo tem uma programação pedagógica qualificada, com atividades criativas e atribuição de certificado de participação aos candidatos.



Fig. 2. *Jovens Agricultores na aula em campo com Monitor da CFR-PTN, Pré-Alternância 2018. Fonte: Acervo CFRs.*

Sutilmente, os Jovens Agricultores revelaram se sentir acolhidos pelo plano pedagógico das escolas, que é atento às necessidades e realidade deles, como é também ancorado nos quatro pilares da Educação preconizados pela UNESCO: 1) *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; 2) *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio e assim produzirem melhor e de forma sustentável; 3) *aprender a viver juntos ou conviver*, a fim de participar e cooperar uns com os outros em todas as atividades humanas; 4) *aprender a ser*, conceito essencial que integra os três precedentes (Delors, 2012).[1]

3.2 Ferramenta Metodológica

A IQ teve como objetivo apoiar o processo seletivo discente, apontando aspectos sutis dos talentos presentes entre os candidatos, assim como as capacidades e habilidades por vezes não demonstradas por ansiedade ou timidez proveniente da nova situação. Para tanto, nos três anos de trabalho, que somaram nove seleções, foi aplicada a ferramenta "Fotografia Escrita: identificando necessidades, sentimentos e desafios". O instrumento consiste numa ficha composta por sete questões, a ser preenchida de forma discursiva por cada candidato à vaga nas CFRs (Tabela 1). Embora fazendo uso da escrita, que não deixa de ser um processo de codificação, o código verbal, os jovens foram incentivados a responder a ficha no impulso do que primeiro pensamento que lhes ocorresse, levando em conta o que defende Pedro Demo (2000) sobre o "saber pensar":

> . . . pensar não é apenas ter ideias, mas tê-las com jeito. Está em jogo uma variedade de facetas relevantes no bom jogo de saber pensar, a começar pelo reconhecimento de que não somos seres racionais. Somos sobretudo emotivos. Enquanto a razão nos torna reticentes, desconfiados, distantes, a emoção nos leva a entregas totais, inventa envolvências profundas... mais vivo, colorido, vibrante. (Demo, 2000, p. 31)

Tabela 1. Conteúdo da Ferramenta Metodológica da Inclusão Qualificada. Fonte: Autora.

Fotografia Escrita: identificando necessidades, sentimentos e desafios	
Nome: _____ Idade: _____ Data: ___ ___ ___ Município: _____ Comunidade: _____	
1.1 O que eu quero	1.2 O que eu não quero
2.1 O que eu preciso	2.2 O que eu não preciso
3. O que eu mais gosto de fazer	
4. Uma grande curiosidade	
5. Deixe a sua mensagem justificando a sua matrícula na CFR	

O primeiro passo para a construção da ferramenta "Fotografia Escrita" foi buscarmos informações a respeito do público-sujeito: Qual o seu perfil? Quais as suas necessidades? O que fazer, como fazer, quando deve ser feito e em que condições? Ou tudo isso será definido a partir do próprio público?
A partir dessas perguntas, evidenciamos a necessidade de criação de um perfil mais aprofundado do público-sujeito, por isso formatamos o questionário incluindo as versões negativas dos tópicos "O

[1] Publicação referente ao "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI", coordenada por Jacques Delors (2012) e originalmente editada na França, em 1996.

CIAIQ
www.ciaiq.org

que eu quero" e "O que eu preciso". Com essa abordagem pelo contraste, objetivamos promover a aprendizagem significativa, estimulando o Educando a fazer perguntas no lugar de apenas dar respostas. Tal atividade construtiva está ligada ao contexto social e interpessoal, sempre que o Educando apreende novas informações na apropriação dos conteúdos e na atribuição das significações.

A partir do terceiro item da ficha, os questionamentos saem do binômio positivo/negativo, possibilitando que seu preenchimento também escape da dicotomia, o que está em consonância com a ideia de "jogo interior" proposta por Timothy Gallwey (2013), que parte da provocação: ". . . o que aconteceria se o autojulgamento do jogador e sua performance pudessem ser substituídos por uma observação de não julgamento do fato?" (Gallwey, 2013, p. 24).

Nesse sentido, o método da "Fotografia Escrita" foi um meio de driblar a autocensura dos adolescentes durante a seleção, já que propiciou uma projeção mais imediata de suas necessidades e vontades, como faz a captura instantânea de uma fotografia. Essa atitude foi adotada pelos jovens diante do ambiente seguro e descontraído construído para a aplicação da ferramenta, tendo seu auge na elaboração do que seria "Uma grande curiosidade", cujas indagações inusitadas revelaram recônditos os mais diversos.

3.3 Aplicação da "Fotografia Escrita"

Nos três anos de realização da Inclusão Qualificada, o processo seletivo iniciou com um universo de aproximadamente 1.000 jovens inscritos. Em 2016, foram 200 selecionados para a etapa final, a Pré-alternância. Desses, 110 foram aprovados e efetivaram matrícula. No ano seguinte, a quantidade de candidatos finalistas foi reduzida para 170, tendo sido mantido os 110 aprovados e matriculados. Já em 2018, dos 180 que participaram da Inclusão Qualificada (Fig. 3), 116 ingressaram nas CFRs. Cabe ressaltar que a diminuição gradativa no número de candidatos selecionados para a Pré-alternância foi devido à necessidade de avanço qualitativo no processo seletivo, que passou a avaliar com mais profundidade os aspectos vocacionais voltados para o campo.



Fig. 3. *Aplicação da ferramenta metodológica "Fotografia Escrita" na CFAF, Pré-Alternância 2018. Fonte: Acervo CFRs.*

4 Resultados

Para a elaboração do método da "Fotografia Escrita" foi fundamental o entendimento de que mesmo na Pré-Alternância, período da seleção das CFRs que possibilita uma maior interação entre os candidatos e a equipe de Educadores, ainda não havia um grau satisfatório de entrosamento entre eles para o reconhecimento dos talentos e habilidades dos jovens. Por isso, com a IQ, inserimos o ato de escrever numa trilha de aprendizagem realizada de forma descontraída, com jogos que possibilitaram forte engajamento com os Educadores, resultando em um ambiente de confiança que gerou interações e revelou curiosidades, sentimentos, anseios e percepções de cada um.

Sendo o Educador um facilitador para a aprendizagem que enfatiza, nesse procedimento, as bagagens sociocultural e informacional trazidas pelos Educandos, realizamos a escuta atenta das respostas colocadas por eles na ferramenta aplicada, escuta esta capaz de acolher as colocações escritas sem julgamentos, mas sim com empatia e propositivamente, através de uma postura de *feedforward* (Ricci, 2016). Isso permitiu flagrar as inquietações e perspectivas desses adolescentes em aspectos diversos, desde a vida pessoal e familiar, até as aspirações profissionais. Além disso, houve uma melhoria no processo seletivo devido à redução da ansiedade dos candidatos, e uma melhoria no resultado a longo prazo da seleção, já que seus critérios passaram a ser avaliados de forma mais aprofundada com a aplicação e análise da "Fotografia Escrita".

Para tanto, operamos uma análise do discurso ecfrástico (representação verbal de uma representação visual, neste caso, de imagens mentais), de acordo com as etapas de classificação dos dados coletados na pesquisa qualitativa em Educação, conforme pontuado por Menga Lüdke & Marli André (1986, pp. 48-49). Desse modo, a divisão do material, a elaboração de categorias descritivas e a descrição, foram seguidas da apresentação dos dados analisados, com reavaliação das ideias iniciais da investigação, então realizadas neste trabalho.

O referido processo de categorização foi baseado na noção de "curadoria do conhecimento" (Cortella & Dimenstein, 2015), já que consistiu na reunião de aspectos citados pelos candidatos, a partir de filtros não apenas relacionados com os objetivos das CFRs, mas também associados ao imaginário relativo à vida no campo, à liderança comunitária e ao empreendedorismo rural, sem o julgamento entre respostas corretas *versus* erradas. As categorias de análise estabelecidas foram: a) porta de entrada para o futuro; b) meu lugar no mundo; c) ressignificação do ambiente escolar; d) papel de suporte do Educador; e) produzir com a comunidade; f) curiosidades relacionadas aos "aprenderes" considerados pilares da Educação pela UNESCO (Delors, 2012).

Sobre o método curatorial, cabe destacar que, de acordo com Mario Sergio Cortella & Gilberto Dimenstein (2015),

> *Curar*, em português lusitano, é 'pensar'. (...) E pensar é ser capaz de cuidar. A era da curadoria é um momento em que organizamos os nossos espaços de convivência, de vida comum, estruturados em algumas instituições como a escola, os meios de comunicação, em que aquele que é o responsável por coordenar as atividades tem o espírito do curador, isto é, alguém que tem que cuidar para repartir, alguém que precisa proteger e elevar para tornar disponível, para as pessoas que ali estão, seja o conhecimento na escola, seja a informação em relação ao mundo digital. (Cortella & Dimenstein, 2015, p. 19)

No caso aqui abordado, realizamos a curadoria das "falas" dos adolescentes a partir das fichas de "Fotografia Escrita", entendendo a importância de que, nessa escuta, deveriam ser levados em ". . . consideração tanto o conteúdo manifesto quanto o conteúdo latente do material." (Lüdke & André, 1986, p. 48). Assim, o método de análise de dados por meio da curadoria foi executado como uma via de acesso mais profundo aos jovens candidatos, já que passamos a conhecer suas demandas, e não apenas apresentar as exigências das escolas onde eles pretendiam ingressar. Essa atitude

permeável e interativa no método de seleção possibilitou que o processo seletivo fosse conduzido de forma mais dinâmica e atrativa para seus atores, inclusive, para a própria equipe de Educadores.
Sobre as demandas levantadas, os adolescentes expressaram o quanto estudar nas CFRs do BSB era visto por eles como um caminho para um futuro sem medo de viver no campo. E, por almejarem ser técnicos agrícolas, declararam a vontade de aprender com a orientação e suporte dos Educadores, ampliar os conhecimentos, ter projetos produtivos viáveis e, desta forma, não cortar os laços com as famílias e comunidades onde vivem. Ressaltaram, ainda, que necessitam garantir na sua formação um estudo qualificado em um ambiente seguro onde o aprendizado para valores tenha espaço.
Com a agudeza na escuta, compreendemos que esses adolescentes, nascidos nos últimos 15 anos, já internalizaram que sonhar é possível e estão ávidos para transformar esses sonhos em realidade, em sinergia com esse conjunto de competências e experiências desenvolvidas nas Casas Familiares Rurais, o que propicia o salto qualitativo necessário para que possam criar uma visão positiva de futuro, desenvolver seus talentos e projetos de vida, exercendo a cidadania e sendo agentes do seu próprio destino.
O acompanhamento dos Jovens Agricultores que ingressaram nas CFRs a partir da Inclusão Qualificada (Fig. 4) permitiu notar um melhor aproveitamento na aprendizagem deles e melhoria também nos projetos com as famílias e comunidades. Somado a isso, percebemos uma boa convivência escolar, mudança nas relações familiares e redução da evasão escolar, então substituída pela escolha dos estudos rurais.



Fig. 4. *Jovens Agricultores em atividade de leitura com Monitora da CFAF, Alternância 2018. Fonte: Acervo CFRs.*

Consequentemente, as famílias se tornaram mais confiantes, tendo visão de futuro para os filhos nas CFRs. Os Educadores Sociais, por sua vez, da troca de experiência com os jovens, aprenderam com eles, prática chamada de “mentoria reversa”. Como define Renato Ricci (2016), “Na mentoria reversa, um elemento da equipe, mais jovem, assume o papel de mentor de alguém mais sênior, trocando experiências e conhecimentos sobre determinado tema.” (Ricci, 2016, p. 30). O jovem, portanto, torna-se também Educador. Sobre a vivência da Inclusão Qualificada, entendemos ser o processo seletivo dos jovens nas CFRs uma oportunidade para propiciar a formação, mesmo que temporária, de um grupo que tem em comum a realidade da zona rural na região do Baixo Sul da Bahia. Assim, mais que a seleção de apenas alguns para o ingresso nas CFRs, com a metodologia destacamos o aspecto de comunhão e coletividade presente nessa reunião de pessoas com seus anseios e receios, expectativas próprias ao ser humano, mas ainda mais pulsantes nos adolescentes.

5 Discussão

Na medida em que a questão da pesquisa aqui discutida buscou por um método de seleção discente para as CFRs do BSB, a opção metodológica então apresentada responde a ela: a Inclusão Qualificada é um modo dos jovens candidatos a essas instituições de ensino serem envolvidos no processo seletivo, em um ambiente de mútua aprendizagem com a equipe de Educadores.

Sobre o engajamento observado nos adolescentes durante a Inclusão Qualificada, destacamos a afirmação de Philippe Perrenoud (2004) de que "Sentir-se em segurança é a base de toda aprendizagem complexa. Mobilizar-se, construir sentido e ficar envolvido é uma segunda condição. Isso não será suficiente se as tarefas não solicitarem cada pessoa, tão frequentemente quanto possível, em sua 'zona próxima de aprendizagem'." (Perrenoud, 2004, pp. 64-65). A partir dessa noção, o autor defende uma "pedagogia diferenciada", que se relaciona diretamente com o lugar da escuta que aqui discutimos. Segundo ele, "Diferenciar é propor a cada aluno, sempre que possível, uma situação de aprendizagem e tarefas ótimas para ele, mobilizando-o em sua zona de desenvolvimento próximo." (Perrenoud, 2004, p. 45). O próximo, afinal, é o que integra o contexto cognitivo de cada um.

No âmbito da Educação Popular, também propondo uma educação contextualizada, Paulo Freire (2008) destaca a importância da imbricação entre vivência e linguagem, afirmando que "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele." (Freire, 2008, p. 13). Pela via da escrita, entendemos que, igualmente, a escritura do mundo precede a escritura da palavra, por isso valorizamos, através da "Fotografia Escrita", as questões dos adolescentes, considerando seus contextos anteriores e projetando aspectos futuros, o que fez da Inclusão Qualificada uma seleção contextualizada e com postura de *feedforward*.

Segundo Ricci (2016, p. 69), o termo "*feedforward*" foi utilizado pela primeira vez pelo psicólogo Peter W. Dowrick, em 1976, consistindo num modo propositivo de escuta que fortalece as relações de parceria, sem tecer críticas, nem julgamentos. Nas palavras do autor: "*Feedforward* fornece informações ou cria imagens exclusivamente sobre fatos ou situações positivas futuras, enquanto que o feedback usa informações de um evento passado para fornecer uma reflexão no momento atual." (Ricci, 2016, p. 69). Foi com essa postura que analisamos as fichas aplicadas, desenvolvendo, a partir da análise delas, atividades de grupo e entrevistas individuais para as seleções, personalizadas de acordo com os contextos de cada grupo e de cada candidato, a cada ano.

Nesse sentido, compreendemos esses adolescentes também como curadores, já que compuseram seu próprio repertório revelado na "Fotografia Escrita", daí outro motivo para entender esse processo seletivo como uma Inclusão Qualificada. Dessa forma, destacamos que ideias, pensamentos, conhecimentos, assim como afetos, estão em movimento, por isso o curador "Não é um guardião, porque este retém, não passa adiante; não é um guarda do museu, que não deixa o visitante chegar perto; não é um proprietário, que mantém a obra de arte dentro de casa." (Cortella & Dimenstein, 2015, p. 19). O curador tem o papel de selecionar conteúdos e métodos, a fim de dinamizar a vivência junto a outras pessoas, nos mais diversos âmbitos, entre eles, a escola.

Tratando-se de adolescentes o público principal da Inclusão Qualificada, não podemos deixar de abordar o contexto biopsíquico pelo qual estão passando. A adolescência é tipicamente marcada por buscas, contestações à autoridade e inquietudes. Essas são formas de autoafirmação do jovem no processo de elaboração do seu próprio código de valores, base para construção de sua identidade. Como afirma Antonio Carlos Gomes da Costa (2001), "O adolescente é um ser que se procura e se experimenta. Isso faz com que, nessa fase da vida, ele se defronte com duas tarefas: plasmar sua identidade, ou seja, diferenciar-se dos pais e dos outros educadores do mundo adulto, e construir o seu projeto de vida." (Costa, 2001, p. 71).

A convivência em grupos orientados para uma tarefa, com lideranças e papéis que fujam ao sectarismo e aos preconceitos, oferece aos adolescentes oportunidades de externar seus ideais e singularidades do mundo interno para o mundo social. Nesses grupos, os jovens têm chance de aprender a realizar, competir e cooperar dentro de formas sancionadas e regulamentadas democraticamente. A identificação com o grupo representa para o adolescente uma forma de neutralizar o peso das novidades turbilhonares típicas da fase. Ao mesmo tempo, permite-lhe testar a capacidade para ser leal a companheiros e/ou a causas, e o incentiva a superar, por meio da experimentação coletiva, o sentimento difuso de insegurança e inibição.

Quando os jovens estereotipam a si próprios e aos seus ideais, o que buscam é se apoiar uns aos outros no processo de definição identitária. Já a ampliação e diversificação das relações afetivas e sociais mediadas por adultos significativos é vital para os adolescentes porque lhes oferecem pontos de referência para a identidade em formação.

Acreditamos no jovem como um ser humano capaz de superar os seus limites e desenvolver suas potencialidades, tornando-se cidadãos ativos, críticos, solidários, criativos e dispostos a participar da construção social. Daí a relevância de reconhecer e possibilitar que ele reconheça seus talentos, habilidades e capacidades, a fim de facilitar o caminho do saber pensar, sentir e agir. Nesse sentido, as CFRs do BSB têm um contexto favorável para tornar realidade aquilo que as Diretrizes Curriculares Nacionais preconizam em relação ao estabelecimento de pontes entre educação, trabalho e cidadania.

A realização numa "visão 360°" das atividades da metodologia aqui discutida promoveu um intenso intercâmbio entre Educandos e Educadores, no qual todos os implicados pesquisaram, aprenderam, participaram e ressignificaram. Desse modo, o processo metodológico serviu como um breve percurso de autoconhecimento para os envolvidos. Uma vez que os Educadores Sociais também se transformaram, assumindo o lugar de Educandos na mentoria reversa, houve uma alternância de papéis, com o que ressoamos o pensamento de Gimonet (2007) de que

> Toda alternância reside naquilo que coloca o alternante em jogos de complexidade, de passagens, de rupturas e de relações. Ele encontra e vive entidades diferentes, cada uma com suas especificidades, seus saberes, seu saber-fazer e saber-ser, sua linguagem, sua cultura, seus atores, seus jogos de influência, nos quais o 'eu', numa dialética de personalização e socialização, deve situar-se, construir-se e crescer. (Gimonet, 2007, p. 68)

6 Considerações Finais

Com a Inclusão Qualificada apresentada, propomos a criação de um método alternativo de pesquisa qualitativa que possibilita a abertura, no campo da escrita, do público em questão, além de atribuir à seleção uma dimensão gregária e outras articulações entre os implicados no processo, como por exemplo a mentoria reversa. A proposta metodológica se mostrou eficaz para integrar candidatos e avaliadores através do exercício da escuta, via uma curadoria das questões e demandas pessoais e profissionais levantadas com a "Fotografia Escrita", fazendo do processo seletivo um processo também transformativo.

Uma vez que a aprendizagem promove o entrelaçamento da produção do conhecimento com a construção da pessoa, dentro e fora da escola, ela é essencial ao processo cognitivo do Educando, fundamental para o novo papel do Educador e é a função social da escola. Daí a Inclusão Qualificada ser um modo de ampliar a ação das instituições de ensino, através de atividades que vão além da formação dos selecionados – elas atuam, potencialmente, como *trans*-formadoras dos envolvidos na seleção, incluindo a todos estes.

Assim, a contribuição deste trabalho para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa engloba a Educação do Campo, porém a ultrapassa, já que pode ser extrapolada para outros públicos através da escuta da demanda destes. No caso aqui estudado, os jovens participantes tiveram abertas suas potencialidades e continuaram a atuar em suas comunidades a partir das apreensões dessa vivência. Além disso, a atuação dos Educadores Sociais que permanecem na zona rural também é transformada pela aprendizagem com os adolescentes, o que, consequentemente, transforma o processo educacional a partir de então.

A contribuição teórica da IQ está atrelada a seu potencial de aplicação prática, uma vez que, na práxis pedagógica, ação e reflexão são indissociáveis. Sendo assim, acreditamos ser esta a sistematização devidamente fundamentada da metodologia proposta enquanto seleção humanizada e profunda, na qual está embutido um aspecto transformativo, tanto discente, quanto docente, superando a mera exclusão de candidatos como acontece tradicionalmente nas seleções.

Devido à rotatividade natural na composição do corpo docente das CFRs, como desafio a ser alcançado em nosso contexto, temos a tarefa de atualizar constantemente esses Educadores no sentido de que eles compreendam as dimensões ainda invisíveis e inaudíveis dos adolescentes, que só são possíveis de ser acessadas com a presença e a escuta. Desafio que se estende aos que pretendem desenvolver a Inclusão Qualificada em seus contextos específicos, que, possivelmente, trarão novas camadas a serem reveladas, escutadas e "curadas".

Agradecimentos. Aos Jovens Agricultores que participaram da Inclusão Qualificada, pelo engajamento na experiência. Aos Monitores e Assessores Pedagógicos das CFRs do BSB, pela presença pedagógica. Aos responsáveis pela documentação iconográfica do processo nas três edições realizadas. A Francisvaldo Roza, Rita Cardoso, Robson Kisaki e Quionei Araújo, por terem confiado no desafio dessa proposta metodológica.

Referências

Arroyo, M. G. (2005). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In M. G.Arroyo, R. S. Caldart, & M. C. Molina (Orgs.). *Por uma Educação do Campo* (pp. 65-86). Petrópolis: Vozes.

Coordenação Geral de Monitoramento e Avaliação (CGMA). (2015). *Caderno Territorial Baixo Sul - BA*. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário do Brasil, Secretaria de Desenvolvimento Territorial, Sistema de Informações Territoriais. Recuperado de: http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_021_Baixo%20Sul%20-%20BA.pdf

Cortella, M. S., & Dimenstein, G. (2015). Curadoria do conhecimento. In: Cortella, M. S., & Dimenstein, G. *A era da curadoria: o que importa é saber o que importa* (pp. 19-28). Campinas: Papirus 7 mares.

Costa, A. C. G. (2001). *O professor como educador: um resgate necessário e urgente*. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães.

Demo, P. (2000). *Saber pensar*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.

Estevam, D. O. (2003). *Casa Familiar Rural: a formação com base na pedagogia da Alternância*. Florianópolis: Insular.

Fonsêca, A. M., & Medeiros, M. O. (2006). Currículo em alternância: uma nova perspectiva para a

Educação do Campo. In J. B. P. Queiroz, V. Costa e Silva, & Z. Pacheco (Orgs.). *Pedagogia da Alternância: construindo a Educação do Campo* (pp. 105-121). Goiânia: Ed. da UCG; Brasília: Universa.

Freire, P. (2008). A importância do ato de ler. In: Freire, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.

Gallwey, W. T. (2013). *The inner game: a essência do jogo interior: performance, aprendizado e prazer no ambiente corporativo*. São Paulo: NewBook.

Gimonet, J.-C. (2007). *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR.

Hingel, M. A. (2007). Os Centros Familiares de Formação por Alternância e os desafios da educação no nosso século. *Revista da Formação por Alternância*, 3(5), 19-27.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2018). *Brasil em Síntese*. Recuperado de: https://cidades.ibge.gov.br/

J. Delors (Coord.). (2012). Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco (pp. 73-83).

Jesus, J. G. (2008). A Pedagogia da Alternância faz 40 anos no Brasil. *Revista da Formação por Alternância*, 3(6), 54-56.

Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.

Perrenoud. P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed.

Queiroz, J. B. P. (2006). Centros familiares de Formação por Alternância (CEFFAs): origem e expansão no mundo, no Brasil e no Centro-Oeste. In J. B. P. Queiroz, V. Costa e Silva, & Z. Pacheco (Orgs.). *Pedagogia da Alternância: construindo a Educação do Campo* (pp. 15-34). Goiânia: Ed. da UCG; Brasília: Ed. Universa.

Ricci, R. (2016). *Mentoria estratégica: conceitos e práticas*. São Paulo: NewBook.

Souza, M. A. (2006). *Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes.

El Currículo Vitae: Un acercamiento a las trayectorias de formación continua de profesores universitarios

Patricia María Escobar Cáceres[1]

[1] Departamento de Educación Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. pmescobar@pucp.edu.pe

Resumen. El artículo constituye parte de un trabajo de investigación doctoral por lo que este se centra únicamente en la revisión de currículos vitae (CV) como punto de partida para el acercamiento al estudio en profundidad de trayectorias de formación continua de profesores universitarios de una universidad particular de Lima, Perú. El objetivo es describir las trayectorias de formación continua de 22 profesores universitarios a través de un documento público como son los CV teniendo en cuenta las posibilidades y limitaciones que tiene este tipo de documento. El trabajo demuestra finalmente que el CV constituye un documento complementario y valioso para el análisis de trayectorias profesionales docentes, pero que tiene que ser necesariamente complementado con otras técnicas metodológicas de investigación cualitativa.

Palabras clave: currículo vitae; trayectorias de formación continua; profesores universitarios.

The Curriculum Vitae: An approach to the trajectories of continuous training of university teachers

Abstract. The article is part of a doctoral research work so it focuses only on the revision of curriculum vitae (CV) as a starting point for the approach to the in-depth study of continuing education trajectories of university professors from a particular university of Lima Peru. The goal is to describe the trajectories of continuous training of 22 university professors through a public document such as CVs, taking into account the possibilities and limitations of this type of document. The article finally shows that the CV constitutes a complementary and valuable document for the analysis of professional teaching trajectories, but that it must necessarily be complemented with other methodological techniques of qualitative research.

Keywords: curriculum vitae; continuing education trajectories; university teachers.

1 Introducción

La presente investigación constituye la primera parte de una investigación doctoral centrada en las trayectorias de formación continua de los profesores universitarios y la construcción de su conocimiento profesional. Uno de sus objetivos específicos es describir las trayectorias de formación continua de los docentes universitarios del cual se desprende el presente artículo. Se entiende por trayectoria a las experiencias de formación continua en el recorrido profesional del docente universitario a lo largo de la vida y que configuran itinerarios de formación que permiten que un docente pueda ampliar o perfeccionar sus competencias profesionales. Para ello se utiliza el análisis del currículo vitae (CV) para una primera aproximación a la trayectoria del profesor universitario que luego será complementada con entrevistas semiestructuradas para los casos seleccionados. Para efectos del artículo sólo se presenta los primeros resultados de análisis del contenido de los CV.

2 Uso del Currículo Vitae (CV) como fuente de información

Se abordará al CV como documento social y luego como fuente de información para analizar las trayectorias de personas y especialmente las trayectorias profesionales, precisaremos algunas fuentes que han utilizado el CV como fuente primaria y quienes otros como complementaria. También precisaremos los alcances y limitaciones sobre su uso desde la literatura empírica. Y, concluiremos este apartado explicando el uso del CV para la presente investigación.

2.1 El currículo vitae (CV) como documento social

El CV es un documento social típico de la modernidad donde se plasma casi todos los acontecimientos significativos de lo académico y la historia laboral de una persona. Gorbea-Portal & Cubells-Nonell (2009) señalan que el curriculum vitae significa literalmente "*carrera de la vida*" y como tal presenta el conjunto de experiencias laborales, académicas y educacionales de una persona a lo largo de la vida. Y en el caso de un profesional, investigador o docente "se describe el camino de su formación y sus éxitos profesionales" (p. 12). Jaramillo, Lopera &Albán (2008) precisan que el CV constituye un documento histórico que permite visualizar la secuencia evolutiva de los puestos de trabajo, duración del empleo, intereses, artículos entre otros de un profesional. Por lo tanto, los CV reflejan tanto las trayectorias de carrera como los resultados y características específicas de las mismas.

2.2 El Currículo vitae (CV) como fuente de información para investigaciones sobre los profesionales

El pionero en el uso de los CV para la investigación son Dietz et. al. (2000) quienes señalan que además de ser un claro indicador del trabajo acumulado de un investigador y constituir una fuente de datos longitudinales, es en sí mismo, una representación del valor del conocimiento. Estos autores utilizan el CV para examinar las trayectorias profesionales de científicos e ingenieros y así evaluar sus carreras académicas. En la literatura revisada encontramos estudios que han usado el CV como fuente primaria y quienes lo han usado como fuente complementaria, por otro lado, también se precisan los alcances y limitaciones de su uso. Los investigadores han utilizado el CV como fuente primaria de datos empíricos para examinar la actividad del investigador. Por ejemplo: a) para evaluar el impacto de la movilidad de investigadores en el rendimiento y la productividad de la investigación, el caso del programa Ramón y Cajal de España (Cañibano, Otamendi & Andújar, 2008); b) para evaluar el impacto de centros (Institutos Nacionales de Salud) en las trayectorias de jóvenes investigadores clínicos y para ver políticas de investigación (Gaughan, 2009); c) para estudiar las carreras de los autores de revistas en el campo de la administración educativa (Oplatka, 2010); d) para comparar producción, publicación. colaboración y velocidad de las becas de científicos afiliados a un centro y no afiliados (Gaughan & Ponomariov, 2008) y e) para la modelación de carreras académicas y científicas (Jaramillo, Lopera & Albán, 2008). Existen otros estudios con uso del CV como método complementario, es decir, como apoyo de otros métodos. Por ejemplo: Dietz et al, (2000) y Bawazeer & Gunter (2016) confirman como el CV proporciona información vital de soporte al trabajo narrativo, por lo que el CV se puede utilizar para facilitar la comprensión de las trayectorias profesionales y los cambios en la productividad de la investigación. Sandström (2009) combina el CV y el análisis bibliométrico para comparar movilidad, género e investigación de investigadores senior. Por otro lado, Bawazeer & Gunter (2016) estudian las biografías profesionales de mujeres líderes que ocupan posiciones senior en educación superior en Arabia Saudita y usan el CV como método complementario y aportan metodológicamente al tema demostrando como el CV no es únicamente un repertorio de hechos codificados e historias, sino que también lo habilita para usarlos en métodos narrativos. Finalmente, Demuth (2013) utiliza como documento de trabajo "*de segundo orden*" el CV de los docentes universitarios para corroborar alguna idea o situación durante las entrevistas realizadas, todo ello en el marco de su tesis doctoral. Estos estudios empíricos demuestran que se reconoce la importancia del CV como fuente de información en una muy variada gama de estudios y en particular, el tema de nuestro interés, las trayectorias profesionales.

3 Metodología

3.1 El estudio de caso como alternativa metodológica

Se decide por el método estudio de casos ya que busca la comprensión de una singularidad, más que la explicación causal por una generalización. Stake (1998) lo define como "el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (p.11); mientras que Simons (2011) lo señala como un "proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno que se haya escogido, y de generación de conocimientos…"(p.39) cuya finalidad es generar una comprensión exhaustiva del caso o casos. Por su lado, Yin (2003) define el estudio de caso como el estudio de un fenómeno en su auténtico contexto, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes. Finalmente, Creswell & Poth (2018) lo definen como una aproximación cualitativa del investigador para explorar una vida real a lo largo del tiempo mediante una recopilación de datos detallada y profunda que involucre múltiples fuentes de información. Las cuatro definiciones sobre estudio de casos tienen en común el compromiso de estudiar una situación o un fenómeno en su contexto "real" y de interpretar la complejidad: las trayectorias de formación continua de los docentes universitarios. Según el número de casos, se trata de casos múltiples o múltiple caso incrustado (Yin, 2003) o caso colectivo (Stake, 1998), en nuestra investigación sobre las trayectorias de formación continua de los docentes universitarios. Si bien el multicaso se considera normalmente con el interés de estudiar las convergencias y divergencias entre los casos, y con una intención comparativa. También resulta interesante estudiar las peculiaridades que caracterizan cada caso (sin entrar en comparaciones) o cada grupo de casos, comprendiendo o interpretando las singularidades de cada contexto, situación o escenario en el que se desarrolla cada docente universitario. Por lo señalado anteriormente, consideramos que el caso que estudiamos en la presente investigación abordará:

- un **proceso:** las trayectorias de formación continua de los profesores universitarios
- con un **alcance específico:** profesores de los departamentos de humanidades y derecho de una universidad privada de Lima.
- un **caso contemporáneo** ya que los profesores continúan ejerciendo su rol docente y hoy en día el tema de la docencia universitaria es de importancia no solo nacional sino internacional.
- un **caso múltiple incrustado** (Yin, 2003), ya que el gran contexto es la Universidad, los contextos concretos son cada uno de los departamentos y las diferentes unidades de análisis lo constituyen, cada uno de los profesores en estudio.

3.2 Presentación del contexto de la Universidad Particular

El contexto de nuestra investigación es una universidad privada de Lima con 101 años de creación que está conformada por 12 facultades, dos estudios generales y una escuela de posgrado que albergan a 27, 682 estudiantes distribuidos entre las 53 especialidades y 146 programas de posgrado que ofrece y 15 departamentos académicos. Cuenta con 844 docentes ordinarios y 1583 docentes contratados. (página web institucional). Es pertinente explicar la distribución de los docentes: la primera distinción que la Universidad establece es la condición de los profesores: nombrados o contratados; la segunda distinción es la categoría académica de los docentes nombrados: principales, asociados y auxiliares; y, finalmente la tercera distinción es el régimen de dedicación de los profesores en la Universidad que puede ser de tiempo completo (TC), de tiempo parcial convencional (TPC) o de tiempo parcial por asignaturas (TPA). Los profesores TC dedican a la Universidad 40 horas semanales dedicadas a la enseñanza de asignaturas, asesoramiento a alumnos, investigación

científica, cumplimiento de comisiones específicas y demás funciones inherentes a su condición de profesor universitario. Los profesores TPC dedican 20 horas semanales a la Universidad y desarrollan labores similares al docente TC. Los profesores TPA son aquellos cuya actividad académica se centra en la enseñanza de una o más asignaturas hasta por un máximo de 19 horas semanales por semestre.

3.3 Uso del CV para la presente investigación

Se ha previsto la revisión y análisis de CV de docentes universitarios de los dos departamentos académicos con mayor número de docentes: humanidades y derecho. Para la revisión y análisis se ha previsto como instrumento una matriz de vaciado de los CV considerando los siguientes elementos:

- Datos Generales: edad, sexo, departamento académico al cual pertenece, tiempo dedicado a la docencia (en años), dedicación laboral (TC, TPC y TPA), categoría académica (auxiliar, asociado y principal).
- Formación académica: b1) de pre grado (bachillerato y licenciatura), b2) de posgrado (master, maestría, doctorado y postdoctorado). En cada uno de los casos se registra el nombre de la titulación, nombre y país donde lo obtuvo (nacional y/o internacional), así como la fecha de culminación.
- Formación continua: c1) actividades de larga duración, c2) actividades de corta duración. Para ello se utiliza el rango de horas que establecen los reglamentos existentes en la institución del estudio: diplomaturas: mayor/o igual a 120 horas, cursos de especialización mayor a 50 horas (larga duración) y cursos u otros menor a 50 horas (corta duración).
- Cargos desempeñados en la universidad (indicando fecha de inicio y fin de la labor).
- Becas y pasantías de estudio: durante su formación académica o continua.

3.4 Selección de los casos particulares para el análisis de los CV

Para seleccionar los casos se ha decidido trabajar con dos departamentos académicos, entre los que tienen mayor número de docentes: departamento de humanidades (472 docentes) y departamento de derecho (361 docentes). Los criterios para seleccionar a los docentes fueron:

- Ser docente nombrado como tiempo completo (TC), medio tiempo (TPC) o por horas (TPA), por lo que se excluye a los docentes contratados y a los jefes de práctica. Con ello tenemos: departamento de derecho (143 docentes) y departamento de humanidades (101 docentes) haciendo un total de 244 docentes.
- Ser docente “experimentado”, término opuesto a profesor “novel” o “principiante”. Sobre este último caso existen ya diversos estudios que destacan la importancia de realizar un trabajo de inducción, acompañamiento y/o tutoría a los que recién se inician en la carrera docente (Marcelo & Vaillant, 2009; Vaillant & Marcelo, 2015). Con respecto al docente “experimentado”, el cual es foco de atención de la presente investigación es pertinente precisar que la literatura ofrece diversas definiciones al respecto centrada la mayoría de ellas en los años de experiencia docente. La clasificación más conocida es la de Huberman (1995) que establece el ciclo de vida del docente en cinco etapas circulares, no fijas y flexibles: 1) De 1 a 3 años: fase de introducción o acceso a la carrera considerado periodo de “supervivencia y descubrimiento”, 2) De 4 a 6 años: fase cuando se alcanza una sensación de “estabilización”; 3) De 7 a 18 años: es la fase de la consolidación pedagógica que lleva a intentos de incrementar el impacto en el aula, por ello se denomina de “experimentación” y “activismo”; 4) De 19 a 30 años: de “serenidad” y “conservadurismo”; 5) De 31 a 40 años: de “distanciamiento”.

Otras clasificaciones son las de Umruh y Turner (1970) citada por Huberman, Thompson & Weiland (2000) que considera tres estadios: a) periodo inicial de docencia (1 a 6 años), b) adquisición de seguridad (6 a 15 años) y c) periodo de maduración (15 a más años). Finalmente, Debowski (2017) habla de tres etapas en el ciclo del docente universitario: a) inicio de carrera "*early career academic*", b) mitad de carrera "*mid-career academic*" y, c) avanzada carrera "*senior academic*". Considerando el interés de nuestro estudio nos apoyaremos en las clasificaciones antes presentadas para establecer tres categorías basadas únicamente en los años de experiencia docente: a) Menor experiencia docente (de 1 a 5 años); b) Experiencia intermedia (de 6 a 15 años), y, c) Mayor experiencia (más de 16 años). Dado que sobre el primer grupo ya existen diversas investigaciones nos centraremos en las dos últimas categorías, es decir, en docentes que se han consolidado en la docencia universitaria, por lo que el criterio de inclusión será: docentes que tengan 6 años o más de experiencia en la docencia universitaria. De los 244 docentes que cumplen con el criterio de ser docente nombrado, los que cumplen con el criterio de ser docente "experimentado" se tiene 79 en el departamento de humanidades y 98 en el departamento de derecho.

- En la medida de lo posible se procurará tener una cuota equitativa de género considerando los recientes estudios al respecto donde se hace evidente la desigualdad de oportunidades académicas y profesionales entre hombres y mujeres (Alcazar &Balarín, 2018).

3.5 Inicio de contacto con los profesores universitarios

El contacto con los profesores que cumplen con los criterios antes descritos se inicia a través de un correo electrónico para invitarlo a participar de la investigación; además, se les solicita que con el envío del CV envíen la firma del protocolo de consentimiento informado para el uso de la información y asegurar la confidencialidad de la información. Por lo tanto, la selección de los docentes será inicialmente por conveniencia, es decir, docentes que acepten participar voluntariamente del estudio enviando su CV. Y, luego será complementado por un muestreo teórico, también denominado intencionado, basándonos en las necesidades de información detectadas en los primeros resultados "las decisiones de muestreo no se toman formalmente ni con antelación, sino a medida que la investigación avanza sobre el telón de fondo de la recogida y el análisis continuo de los datos" (Flick, 2015, pp.48). De los 177 docentes, aceptaron participar 22 profesores distribuidos de la siguiente manera, ver tabla 1.

Tabla 1. Distribución de los profesores universitarios

Docentes según sexo	Departamento de Humanidades	Departamento de Derecho	Total general
Hombres	11	05	22 docentes
Mujeres	04	02	
Total	15	07	

3.6 Caracterización de los profesores universitarios:

La primera tarea ha sido la codificación de los docentes con el propósito de guardar la confidencialidad de la información. Los códigos empleados se explican a continuación en la Tabla 2:

Tabla 2. Codificación de los CV de los profesores universitarios

P	Profesor
Nro secuencial	1, 2, 3…
H, D	H = profesor del departamento de Humanidades D = profesor del departamento de Derecho

CIAIQ
www.ciaiq.org

Sexo: H y M	H = profesor M = profesora
Ejemplos: P7DM= profesora Nro 7 del departamento de Derecho P14HH= profesor Nro 14 del departamento de Humanidades	

La edad promedio de los profesores del departamento de derecho es de 48 años. El 72% son docentes principales y de tiempo completo, mientras que sólo dos docentes son asociados y de tiempo parcial por asignaturas. Mientras que la edad promedio de los profesores del departamento de humanidades es de 52.8 años, siendo sólo cuatro las mujeres, coincidentemente la de menor edad (39 años). El promedio de edad de este grupo es mayor al grupo de profesores de derecho. El 66.6% son docentes principales mientras que sólo tres docentes son asociados y dos son auxiliares. Sólo un docente es de tiempo parcial por asignaturas y todos los demás son tiempos completos.
El grupo de docentes tiene un promedio de 22.8 años de dictado en la universidad y en la docencia ordinaria un promedio de 16.5 años. Al analizar la distribución de profesores por años de trabajo como docente ordinario se observa que el 50% de los profesores tiene entre 21 y 30 años de ejercicio como docente ordinario. En el caso de los profesores del departamento de humanidades, se observan que el 53% de los docentes (P2HH, P10HM, P11HH, P15HM, P8HH, P14HH, P5HH y P7HM) se iniciaron en la docencia como jefes de práctica y han llegado a ser docentes principales a tiempo completo, salvo dos de ellos (P7HM y P8HH). El promedio de años como profesores contratados es de 7 años, sin embargo, encontramos seis casos que superan el promedio (P9HH, P5HH, P12HH, P6HH, P1HH, P7HM) siendo el caso P12HH el profesor con más años como profesor contratado (16 años), recién en los dos últimos años ha pasado a ser profesor auxiliar tiempo completo. Los profesores con más años de edad y más años de docencia universitaria son los que han pasado más tiempo para ascender en las categorías. Con respecto a los años de docencia universitaria existen coincidencias en la mayoría de los casos con la edad de los profesores, es decir, a mayor edad, mayores años de docencia universitaria y a menor edad, menos años de docencia universitaria.

4 Análisis de los CV de los profesores universitarios

4.1 Formación académica: pregrado y posgrado

En el caso de los profesores de derecho, se encuentra que, de los siete profesores, seis son abogados egresados de la universidad donde ejercen la docencia, salvo el caso P2DH que proviene de una universidad particular de provincia. Con respecto a los estudios de maestría, encontramos que 6 de ellos han seguido sus estudios de maestría vinculada a su carrera de origen en la misma casa de estudios, salvo uno de ellos. El caso P4DH siguió estudios de maestría, pero no ha llegado a sustentar su tesis que acredita el final de esa etapa. Y, en el caso P7DM además tiene un master en una universidad española. Con respecto a los estudios de doctorado, sólo cuatro de ellos tienen el título de doctor, dos profesores con títulos en universidades europeas de Italia y España y dos de ellos con títulos en la misma Universidad. Otros dos profesores tienen ya sus estudios concluidos, pero sin tesis (P1DM y P7DM) coincidentemente ambas mujeres y sólo un caso (P6DH) se encuentra en estudios de doctorado. Para el caso de los profesores de humanidades, se tiene que, de los quince profesores, doce son bachilleres o licenciados en humanidades (filosofía, historia, lingüística y literatura) egresados de la universidad donde ejercen la docencia y dos de ellos son ingenieros (ingeniero geógrafo y bachiller en ingeniería industrial), siendo uno de ello el único egresado de una universidad diferente en la cual ejerce la docencia. Cuatro de los casos han seguido estudios de educación en sus especialidades: P2HH y P8HH son licenciados en educación con especialidad de

lengua y literatura en el primer caso y en historia y geografía en el segundo caso. El profesor P3HH y P11HH tienen estudios concluidos de educación en la especialidad de historia y en la especialidad de lengua y literatura respectivamente. Sólo dos profesores de los quince no tienen estudios de maestría (P7HM y P12HH), los otros trece profesores las tienen en un área similar a su carrera de origen salvo la profesora P13HM que, siendo bachiller en ingeniería industrial, su segunda maestría es sobre manejo de la información. Es pertinente señalar que siete de los trece profesores han obtenido su grado de magister o master en el extranjero, sea en países como España, Alemania, Inglaterra, Estados Unidos. Con respecto a los estudios de doctorado, trece de los quince profesores tienen el título de doctor y salvo en tres casos que lo han obtenido en el Perú (dos en la universidad donde ejercen la docencia y en un caso en una universidad nacional del país), el resto lo ha obtenido en universidades europeas de España, Inglaterra y Alemania; universidades americanas de Estados Unidos y en un caso de Universidad Mexicana. Solo un profesor P8HH tiene sus estudios concluidos de doctorado y la profesora P13HM que no tiene estudios doctorales.

4.2 Formación continua: larga duración y corta duración

Para facilitar el análisis de la trayectoria en la formación continua se ha clasificado las diversas actividades según la temática: a) actividades vinculadas a su saber disciplinar, b) actividades vinculadas a su saber didáctico-pedagógico; c) actividades vinculadas a la gestión universitaria, y d) actividades vinculadas a otras temáticas. En la tabla 3 se puede observar que las actividades vinculadas a su saber disciplinar y a su saber didáctico pedagógico en el caso de los profesores de derecho concentran el mismo número de actividades (26), siendo las de corta duración en ambos casos las de mayor número. Los docentes P5DH y P6DH presentan el mayor número de actividades de formación continua, siendo en el primer caso mayoritariamente en el saber didáctico pedagógico a diferencia del otro profesor cuyas actividades se concentran principalmente en el saber disciplinar. El profesor P5DH es el docente principal más joven del grupo y con mucho interés por la enseñanza universitaria, aspecto que se evidencia en los múltiples cursos llevados vinculados a metodologías de enseñanza, tecnologías aplicadas a la educación y comunicación docente-estudiante. Hay que tener presente que el profesor P6DH si bien tiene el mayor número de actividades de formación continua, se desempeña como profesor asociado TPA por siete años consecutivos y se encuentra actualmente realizando sus estudios de doctorado.

Tabla 3. Tipos de actividades de formación continua de los profesores de derecho

Tipos de actividades	Duración	P1DM	P2DH	P3DH	P4DH	P5DH	P6DH	P7DM	Total
Saber disciplinar	Larga		1	1	1		5	2	10
	Corta			4		3	4	5	16
Saber didáctico pedagógico	Larga	1			1		3		5
	Corta	1		1	1	12	5	1	21
Gestión universitaria	Larga	1							1
	Corta							2	2
Otras temáticas	Larga			1			1		2
	Corta					1		2	3
Total		3	1	7	3	16	18	12	60

Todas las actividades de los profesores vinculadas al saber pedagógico disciplinar se han realizado en la misma Universidad donde laboran. Mientras que las actividades vinculadas con su saber disciplinar ha sido mayoritariamente en el exterior: Chile, Estados Unidos, Italia, Costa Rica, España, Brasil.

En la tabla 4 se puede observar a los docentes del departamento de humanidades donde las actividades vinculadas a su saber didáctico pedagógico concentran el mayor número de actividades

CIAIQ
www.ciaiq.org

(28) frente a las de saber disciplinar (16), siendo las de corta duración en ambos casos las de mayor número. Las docentes P7HM y P13HM presentan el mayor número de actividades de formación continua, siendo en ambos casos mayoritariamente en el saber didáctico pedagógico, aunque la docente P7HM también evidencia formación continua en el saber disciplinar. Ambas profesoras entre el grupo de docentes con menos años de docencia universitaria, una de ellas profesora auxiliar y la otra asociada. Resulta relevante que seis docentes (P1HH, P5HH, P8HH, P12HH, P14HH y P15HM) no registren ninguna actividad de formación continua en su CV ni en el saber disciplinar ni en el saber didáctico pedagógico. Cuatro de ellos son profesores principales y uno asociado y otro auxiliar.

Tabla 4. Tipos de actividades de formación continua de los profesores de humanidades

Tipos de actividades	Saber disciplinar		Saber didáctico pedagógico		Gestión universitaria		Otras temáticas		Total
	Larga	Corta	Larga	Corta	Larga	Corta	Larga	Corta	
P1HH									
P2HH		1							1
P3HH				1					1
P4HH	2	3						2	7
P5HH									
P6HH		2		3					5
P7HM		5		6	1			1	13
P8HH									
P9HH				3					3
P10HM		3		2					5
P11HH				3					3
P12HH									
P13HM				10			1		11
P14HH									
P15HM									
Total	2	14		28	1		1	3	

Todas las actividades de los profesores vinculadas al saber pedagógico disciplinar se han realizado en la misma Universidad donde laboran. Mientras que las actividades vinculadas con su saber disciplinar ha sido mayoritariamente en el exterior: México, España, Chile, Estados Unidos.

4.3 Becas

En el caso de derecho, de los siete profesores, cinco de ellos han recibido algún tipo de beca de estudios sea para maestrías o doctorados o incluso becas para pasantías como docentes universitarios. La excepción la constituyen las dos profesoras del grupo sin ningún tipo de beca por lo menos declarada en su CV. El profesor P4DH es el docente con mayor cantidad de becas recibidas desde el año 2001 hasta la fecha (8 becas, la mayoría de ellas de investigación en Alemania y Suiza y una para la realización de su doctorado en España). El segundo caso es el profesor P5DH con cinco becas, una para sus estudios de maestría y las otras cuatro para movilidad de profesores a España. El tercer caso es el profesor P2DH con tres becas, una para España y las otras dos para Estados Unidos.
De los quince profesores del departamento de humanidades, sólo tres declaran en su CV el haber recibido algún tipo de beca de estudio principalmente para maestrías o doctorados. El profesor P6HH beca de estudios doctorales en Estados Unidos; el profesor P14HH dos becas una del Consejo Británico para sus estudios de maestría y otra beca Fullbright para sus estudios doctorales en Estados Unidos. Finalmente, la docente P7HM una beca Reina Sofía.

5 Conclusiones

Con respecto a la formación continua propiamente dicha se encuentran a profesores que supuestamente no han pasado por ninguna actividad de formación continua (según lo declarado en el CV) y aquellos que tienen una destacada participación en actividades de formación continua sea de carácter disciplinar o pedagógico. Los profesores registran en el CV principalmente su formación disciplinar y en menor medida su formación pedagógica, con lo cual tendríamos que preguntar a los docentes las razones de ello. Un elemento también a analizar es el factor edad y tiempo en la docencia universitaria considerando, sobre todo, que nuestro criterio de inclusión, fue trabajar con profesores con 6 años o más de docencia, sin embargo, al momento de realizar la trayectoria de docencia universitaria encontramos que el promedio de años en el dictado de nuestros profesores informantes es de 22. 8 y el promedio de años en la docencia ordinaria es de 16.5. Por lo que, será necesario buscar expresamente profesores que se encuentren entre el rango de 6 y 10 años en la docencia ordinaria.

A pesar de la reducida cantidad de CV de profesoras mujeres se vislumbra una diferencia en las trayectorias de formación continua con lo cual se hace necesario recoger mayor cantidad de CV de profesoras con el objetivo de contar con una muestra representativa de las mismas.

Finalmente, se hace necesario complementar la información que proporcionan los CV con otra técnica como la entrevista semiestructurada o a profundidad para confirmar la información que se detalla en los CV o para preguntar por aquello que no se registra en este tipo de documento y que constituye parte de la trayectoria de formación continua de los profesores universitarios.

Alcances y limitaciones en el uso del CV como fuente de información

Sin embargo, también es importante señalar algunos problemas prácticos y metodológicos presentes en este estudio y señalados también por otros investigadores y sobre los cuales hay que seguir trabajando:

- Acceso y disponibilidad de los CV: Gaughan & Ponomariov (2008) precisan la imposibilidad de usar el internet como fuente fiable para recojo de CVs por lo que recomienda solicitarlos por mail a los sujetos a investigar dada la dificultad en la disponibilidad y obtención de los mismos, aspecto que se tomó en cuenta para la presente investigación.
- Heterogeneidad de los formatos: La principal problemática de los CV es la falta de normalización, es decir, de una estructura común, de un formato estándar que permita analizarlos adecuadamente y constituirse en una fuente de información, (Gorbea-Portal & Cubells-Nonell, 2009; Cañibano y Bozeman, 2009; Dietz et. al. 2000), aspecto que confirmamos en la revisión de los 22 CV.
- Información perdida e información autoreportada: Sandström (2009), Cañibano & Bozeman (2009) y Dietz et. al (2000) señalan la dificultad que algunos CVs estén condensados o "truncados", es decir, no contengan toda la información necesaria para el estudio con lo cual se hace necesario completar la información mediante otras fuentes.
- Codificación de la data: Cañibano y Bozeman (2009) así como Dietz et. al. (2000) coinciden en que codificar el CV para el posterior análisis de datos implica un trabajo enorme y que exige mucho cuidado por parte de la persona que codificará la información. Dietz et. al. (2000) sugieren elaborar un protocolo de codificación preliminar revisando una muestra de CV para identificar problemas y posibles soluciones. En la presente investigación, se revisaron tres CV de profesores con la matriz como piloto.

Referencias

Alcazar, L. & Balarín, M. (eds.) (2018). *Desigualdad en la academia: mujeres en las ciencias sociales peruanas.* Lima: Grupo Sofía y GRADE. Recuperado de: http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5812/Desigualdad%20en%20la%20academia%20mujeres%20en%20las%20ciencias%20sociales%20peruanas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bawazeer, W. & Gunter, H. (2016). Using the Curriculum Vitae in Leadership Research. *Management in Education, 30*(2), 74-78. https://doi.org/10.1177/0892020615625364

Cañibano, C. & Bozeman, B. (2009). Curriculum vitae method in science policy and research evaluation: the state-of-the-art. *Research Evaluation, 18*(2), 86-94. Doi: 10.3152/095820209X441754

Cañibano, C., Otamendi, J. & Andújar, I. (2008). Measuring and assessing researcher mobility from CV analysis: the case of the Ramón y Cajal programme in Spain. *Research Evaluation, 17*(1), 17–31. https://doi.org/10.3152/095820208X292797

Creswell, J. & Poth, Ch. (2018). *Qualitative Inquiry Reasearch Design. Choosing among five aprpoaches.* Fourth edition. California: SAGE Publications

Demuth, P. (2013). *La construcción del conocimiento didáctico en profesores universitarios.* (Tesis doctoral. Universidad de Sevilla). Recuperada de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/60778/2013demutlacon.pdf?sequence=1

Dietz, J., Chompalov, I., Bozeman, B., O´Neil, E., & Park, J. (2000). Using the curriculum vita to study the career paths of scientists and engineers: An exploratory assessment. *Scientometrics, 49*(3), 419-442. https://doi.org/10.1023/A:1010537606969

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata

Gaughan, M. & Ponomariov,B. (2008). Faculty publication productivity, collaboration, and grants velocity: using curricula vitae to compare center-affiliated and unaffiliated scientists. *Research Evaluation*, *17*(2),103–110. https://doi.org/10.3152/095820208X287180

Gaughan, M. (2009). Using the curriculum vitae for policy research: an evaluation of National Institutes of Health center and training support on career trajectories. *Research Evaluation*, *18*(2), 117–124, https://doi.org/10.3152/095820209X441781

Gorbea-Portal, S. y Cubells-Nonell, V. (2008). HUMANINDEX®1: El currículum vítae como fuente de información en la obtención de indicadores científicos en Humanidades y Ciencias Sociales. *Revista General de Información y Documentación, 19,*9-27. Recuperado de: https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/viewFile/RGID0909110009A/9126

Huberman, M. (1995). Professional Careers and Professional Development. En: Guskey, T. & Huberman, M. (eds.) *Professional Development in Education. New paradigms and practices.* (pp. 193-224). New York: Teachers College, Columbia University

Huberman, M., Thompson, C. & Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En: Biddle, B., Good, T. & Goodson, I. *La enseñanza y los profesores I. La profesión a enseñar.* (pp. 19-98). Buenos Aires: Paidós

Jaramillo, H., Lopera, C. & Albán, C. (2008). *Carreras Académicas. Utilización del CV para la modelación de carreras académicas y científicas*. Serie documentos. Universidad del Rosario. http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/11286/4671.pdf

Oplatka, I. (2010). The professoriate in the field of educational administration: Insights from an analysis of journal authors' curricula vitae. *Journal of Educational Administration, 48*(3), 392-412 https://doi.org/10.1108/09578231011041071

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. *¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea

Sandström, U. (2009). Combining curriculum vitae and bibliometric analysis: mobility, gender and research performance. *Research Evaluation*, *18*(2),135-142. https://doi.org/10.3152/095820209X441790

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea

Yin, R. (2003). *Case study research. Design and methods*. 3rd edition. Thousand Oaks, California: Sage

Processo ensino – aprendizagem: dar voz a docentes e discentes para potencializar o momento avaliativo

Fabrício Luz Cardoso[1], Sílvia Franco da Rocha Tonhom[2], José Antonio Galbiatti[3] e Mara Quaglio Chirelli[4]

[1] Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), Brasil. fabricioramalhense@gmail.com;
[2] Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), Brasil. siltonhom@gmail.com
[3] Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), Brasil. Galbiatti.mao@gmail.com
[4] Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), Brasil. marachirelli@gmail.com

Resumo. Em instituições cuja proposta é a utilização de métodos ativos, entre eles, o Problem based learning (PBL), a avaliação é parte imprescindível do processo de ensino-aprendizagem. Identifica-se a necessidade de realizar estudos na Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA) com o intuito de analisar que fatores influenciam no desempenho dos acadêmicos durante o processo desenvolvido na tutoria. Assim, realizou-se entrevistas com trinta estudantes da 1° a 4° série de medicina e das 1° e 2° séries de enfermagem no ano de 2018 e com dezoito tutores com no mínimo dois anos de experiência. A atual etapa do estudo é a de ordenação e classificação dos dados, com a utilização do software de análise qualitativa webQDA®. Posteriormente, dar-se-á continuidade à análise de conteúdo na modalidade temática buscando responder à pergunta de pesquisa e, assim, contribuir com o processo de ensino-aprendizagem em educação médica nas instituições de ensino superior.

Palavras-chave: Aprendizagem baseada em problemas; Avaliação; Ensino.

Teaching - learning process: giving voice to teachers and students to enhance the evaluative moment

Abstract. In institutions whose proposal is the use of active methods, among them Problem Based Learning (PBL), evaluation is an essential part of the teaching-learning process. It is identified the need to conduct studies at the Marília Medical School (FAMEMA) in order to analyze which factors influence the performance of the students during the process developed in the tutoring. Thus, interviews were conducted with thirty students from the 1st to 4th grade of medicine and from the 1st and 2nd grades of nursing in the year 2018 and with eighteen tutors with at least two years of experience. The current stage of the study is to sort and classify the data, using the webQDA® qualitative analysis software. Subsequently, content analysis in the thematic modality will be continued seeking to answer the research question and, thus, contribute to the teaching-learning process in medical education in higher education institutions.

Keywords: Problem-based learning; Evaluation; Teaching.

1 Introdução

A Medicina é uma área do conhecimento que está em constante modificação e as instituições de ensino superior responsáveis pela formação dos profissionais de saúde são movidas pelos desafios de responder às demandas sociais e se atualizar com relação às propostas educacionais em suas escolas médicas (Moraes & Manzini, 2006). O empenho por transformar e modificar a educação médica vem se ampliando nas últimas décadas. No Brasil, por exemplo, houve uma mudança de um modelo hospitalocêntrico e curativo para modelo pautado nas esferas biopsicossocioambientais do indivíduo com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) em 1988 (Moraes & Manzini, 2006). No cenário internacional o tema também tem recebido destaque, sendo discutido em eventos como a Segunda Conferência de Edimburgo, o Encontro Internacional de Educação Médica e o programa da OMS voltado para a transformação da educação médica (De Oliveira, 2008). Desponta como alternativa de adequação às necessidades do sistema de saúde e às das demandas dos próprios estudantes, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, as quais colocam os estudantes diante de situações-

problema que os levam a refletir e a direcionar seu potencial intelectual durante o estudo para interpretá-las e/ou solucioná-las. Para tanto, recebem informações que funcionam como "gatilhos" de estimulação do estudo, aplicando-as na compreensão do problema proposto. Portanto, se torna possível o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e dos valores éticos, que colaboram para o progresso da autonomia em sua formação profissional e pessoal. Para tanto, se faz necessária a figura de um professor que tenha postura de mediador do processo, não de controlador (Costa, Tonhom & Fleury, 2016). O PBL – Problem based learning ou ABP – Aprendizagem baseada em problemas, se destaca como uma nova Metodologia Ativa de ensino-aprendizagem pioneiramente na Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de McMaster, em Hamilton, província de Ontário, Canadá, no final dos anos 60. Sua gênese está fundamentada na teoria filosófica do conhecimento atribuída ao filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey, a qual se sustenta no início do século XX, mediante o movimento da Escola Nova (Spaulding, 1969). Após a experiência de McMaster, outras instituições de renome internacional estabeleceram o PBL/ABP nos cursos de Medicina, destacam-se: Harvard Medical School, University of Toronto, University of New Mexico, Cornell University e Maastrich University (Fernandes, 2005; Ribeiro, 2005; Tibério, Atta & Lichtenstein, 2003). Contudo, nos últimos anos, este modelo de metodologia ativa tem sido difundido e adotado também em outras áreas de conhecimento. No Brasil o PBL/ABP chegou às universidades na segunda metade da década de 90. As primeiras instituições de ensino superior a implantarem a metodologia ativa modificando todo o currículo do curso de medicina foram: pioneiramente, a Faculdade de Medicina de Marília – SP (FAMEMA), em 1997, e no ano seguinte o curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina – PR (UEL), em 1998 (Ribeiro,2005).A ABP surgiu com o propósito de centrar o conhecimento no estudante e preconiza o construtivismo como base do ensino-aprendizagem, o "aprender a aprender", assumindo o professor a condição de facilitador/colaborador no processo de cognição e o conhecimento é oferecido de forma integrada e interdisciplinar. A intenção da metodologia de ensino ativa é a de que o estudante passe da condição de mero expectador, para a de construtor do conhecimento (Moraes, 2006; Farias, 2015). Na FAMEMA – Faculdade de Medicina de Marília a estrutura curricular está organizada em séries e obedece a um tripé composto por três unidades: Unidade de Prática Profissional (UPP), Unidade Educacional Sistematizada (UES) e Unidade Educacional Eletiva (UEE), desenvolvida a partir da 2°série (Faculdade de Medicina de Marília, 2014). O processo de ensino-aprendizagem da UES (que é o cenário de avaliação deste projeto de pesquisa) ocorre em grupos de tutorias, contando com oito estudantes e um professor-tutor. Os acadêmicos são responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento, por meio de leitura atenta dos casos propostos, elaboração de hipóteses, realização do momento da "Tempestade de ideias", elaboração das questões de aprendizagem, momento de estudo individual, discussão em grupo dos conteúdos estudados individualmente, avaliação de si, do grupo e do tutor ao final de cada sessão tutorial. O Tutor desempenha o papel de moderador do grupo de discussões (Faculdade de Medicina de Marília, 2014). A avaliação é parte imprescindível do processo de ensino-aprendizagem. Para que haja uma avaliação precisa e completa, se faz necessária a obtenção de informações a partir de situações e fontes diversificadas. É importante também, que se discuta democraticamente os resultados de uma avaliação para que se esclareça os critérios utilizados que culminaram em tal parecer a fim de se melhorar o processo de ensino-aprendizagem e de se constatar do nível de alcance dos desempenhos esperados e previamente estabelecidos (Depresbiteres, 2001). Perrenoud (1999b) relata dois fundamentos na avaliação: a avaliação formativa e a avaliação somativa. Na FAMEMA, a avaliação formativa é entendida como fornecedora de informações relativas ao nível de conhecimento prévio que os estudantes têm em relação a determinado conteúdo e acompanhar o que vai agregando durante o processo, e seu caráter formativo permite ao estudante a recuperação a partir de um plano baseado em suas dificuldades, elaborado junto com o tutor. A avaliação somativa é pautada no pressuposto de que foi

proporcionado ao estudante oportunidades de recuperação durante o processo de ensino-aprendizagem e, nesse momento, se avalia ao final de um ciclo, se tem condições de progredir para a próxima fase (Faculdade de Medicina de Marília, 2014). A avaliação quando formativa indica que o ato de avaliar não faz sentido se isolado, ele deve ser constituinte de todo um processo de ensino-aprendizagem no qual a avaliação não é mais pontual e sim contínua. Nessa perspectiva, todas as informações produzidas pela integração e interação entre professores e acadêmicos, bem como entre os estudantes, são pertinentes para a verificação do grau de aprendizado e para a realização de direcionamentos necessários para que o estudante consiga alcançar os objetivos pré-estabelecidos. Com tal atitude, a avaliação se torna uma prática regulatória do processo de ensino-aprendizagem, detectando lacunas de conhecimento e possibilitando soluções para resolução dos impasses que os estudantes enfrentam, além de facilitar a reorganização dos conteúdos programáticos, estrutura curricular ou nas ferramentas didáticas (Swanwick, 2011). Considerando que o espaço tutorial envolve a proatividade do estudante e a mediação do professor para a efetividade do processo, identifica-se a necessidade da realização de estudos que permitam elucidar se o processo de ensino-aprendizagem do PBL é potencializado quando se há uma boa relação de trabalho entre estudantes e tutores. Partindo de tal premissa, considera-se importante dar voz aos estudantes e professores possibilitando entender se há influência ou não do perfil do tutor com a frequência/dedicação dos acadêmicos nos grupos tutoriais.

2 Objetivos

Investigar se a relação entre acadêmicos e docentes/tutores e a postura destes durante o processo de ensino-aprendizagem, no momento tutorial, influenciam na etapa de avaliação. Realizar propostas de intervenção, a partir dos resultados obtidos, visando à melhoria dos processos de avaliação em educação médica nas instituições de ensino superior.

3 Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa. De acordo com Minayo (2013) a pesquisa qualitativa ocupa um avançado nível de realidade no campo das ciências sociais, pois, responde as questões de maneira singularizada. Isto é, ela lida com a totalidade das causas, dos significados, das aspirações, das convicções, das atitudes e dos valores do ser humano, que são parte da realidade social, posto que, o indivíduo se diferencia não somente pelas suas ações, mas também por pensar sobre elas e por interpretá-las dentro e a partir de suas vivências e partilhar com seu semelhante. Optou-se por realizar essa investigação com base nas três etapas da pesquisa qualitativa, descritas didaticamente por Minayo (2013), sendo elas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental. A primeira etapa, exploratória, é a fase onde se define e delimita o objeto de estudo, desenvolve-se teórica e metodologicamente a problemática a ser investigada, elenca-se hipóteses ou pressupostos para seu direcionamento, descreve-se os instrumentos e a operacionalização do estudo, assim, define-se o cronograma de ação e as estratégias de exploração para escolha do espaço e da amostra qualitativa (Minayo, 2013). Essa pesquisa tem como cenário a Unidade Educacional Sistematizada (UES) das 1°, 2°, 3° e 4° séries de medicina e 1° e 2° séries de enfermagem da FAMEMA. No modelo educacional proposto (PBL/ABP) a UES é responsável pela maior parte do conhecimento teórico adquirido nas séries, conhecimento este relativo às disciplinas e habilidades esperadas, que estão envolvidas nos casos de tutoria, descritas no manual de série de cada série. Portanto, pressupõe-se que uma boa condução da UES pelo tutor e um bom aproveitamento por parte dos estudantes torna o processo

tutorial mais eficaz. Para investigação, realizaremos o levantamento de dados referentes aos grupos de tutoria dos dois cursos, tendo como objeto de estudo as opiniões de acadêmicos e professores tutores sobre a nossa temática central: a relação entre tutor e acadêmico como fator determinante do processo de ensino aprendizagem. Os critérios de inclusão na investigação foram: (a) Ser acadêmico ou professor tutor de uma das séries de medicina (1°, 2°, 3° e 4°) ou de enfermagem (1° e 2°) da FAMEMA no período de 2017-2018, (b) Concordar com o estudo assinando o termo de livre esclarecimento; (c) Desenvolver atividades de tutoria há pelo menos dois anos (somente para professores), tais critérios condizem com o cenário de estudo que é o grupo de tutoria e foram escolhidas as séries citadas por serem séries onde o processo tutorial acontece seguindo os passos da aprendizagem baseada em problemas, permitindo maior contato entre tutores e estudantes. Esperou-se abranger, num primeiro momento, uma amostra de 20 estudantes de medicina e 10 estudantes de enfermagem (cinco estudantes por série); e 12 docentes da medicina e 6 docentes da enfermagem (três docentes por série). Estudantes e professores foram distribuídos entre os 40 grupos de tutoria, garantindo a homogeneidade amostral. O trabalho de campo, segunda etapa, consiste em aplicar a construção teórica, previamente elaborada na primeira etapa, na prática empírica. Essa fase se utiliza da combinação de instrumentos de observação, entrevistas ou outras categorias de comunicação e diálogo com os pesquisados, sondagem de material documental e outros. É um momento de grande importância exploratória para o conhecimento da realidade, de confirmação ou contestação de hipóteses e de construção de teoria (Minayo, 2013). A entrevista segundo Minayo (2013) é uma das formas mais utilizadas para coleta de dados e tem por objetivo a construção de informações relevantes para o objeto a ser pesquisado, ficando a cargo do entrevistador a abordagem de temas igualmente relevantes com foco neste objetivo. Utilizou-se um instrumento com uma parte de identificação e outra com questões norteadoras. Esta última, formada por cinco questões: I) Como você compreende o papel do tutor no processo de ensino e aprendizagem?; II) Qual conhecimento você considera importante para o tutor contribuir para a construção do conhecimento do estudante nos momentos de tutoria?; III) Seu grupo costuma realizar a avaliação na tutoria? Se sim, em que momentos realizam? Quais critérios utilizam para avaliar?; IV) Fale o que pensa a respeito da capacitação de tutores; V) Quer trazer alguma outra contribuição?

Aproveitou-se dos espaços antecedentes ou sucedentes às tutorias, conferências e/ou outras atividades de cada série para o agendamento e a realização das entrevistas. A análise e tratamento do material empírico e documental, corresponde ao conjunto de estratégias para distinguir, entender e elucidar os dados experimentais e associá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras bibliografias cuja necessidade foi notada no decorrer do trabalho de campo. Esta etapa é subdividida em três tipos de procedimentos: (a) ordenação dos dados; (b) classificação dos dados; (c) análise dos dados (Minayo, 2013). As etapas de ordenação dos dados e classificação são etapas preparatórias clássicas, que objetivam a organização dos dados para a análise de conteúdo propriamente dita. Em nosso estudo realizaremos uma análise de conteúdo pautada na vertente compreensivista, que segundo Minayo (2013) tem se fortalecido como ferramenta de análise das falas e discursos coletados, difundindo-se no meio técnico-científico por razão de sua dinâmica diferenciada e por transformar o subjetivismo conferido erroneamente à pesquisa qualitativa, demonstrando que quando baseada na sistematização de regras e diretrizes pré-estabelecidas, esta pode resultar em um estudo relevante. Optou-se pela modalidade de Análise Temática de conteúdo, que segundo Minayo (2013) é a mais apropriada quando se faz uso da investigação qualitativa em saúde. A justificativa de nossa escolha diz respeito à escola na qual estamos inseridos, e que será campo da pesquisa, uma instituição de ensino superior em saúde habilitada para a formação de profissionais médicos e enfermeiros. Como ferramenta de apoio na análise temática estamos utilizando o software de análise qualitativa webQDA®, que permite ao pesquisador editar, visualizar,

interligar e organizar documentos. Simultaneamente podemos criar categorias, codificar, controlar, filtrar, procurar e questionar os dados com o objetivo de responder às questões que emergem em nossa sua pesquisa. A análise temática baseia-se na descoberta dos núcleos de sentido constituintes de uma comunicação, na qual a presença é importante para a compreensão do objeto de análise do estudo. A título de sistematização, a análise temática é dividida em três etapas: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação (Minayo, 2013). A pré-análise, etapa na qual nós nos encontramos, baseia-se na seleção dos documentos a serem analisados e na recuperação das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa. É a etapa em que se realiza o questionamento sobre as relações entre as etapas já concluídas e se elabora parâmetros que nortearão o entendimento do material e resultarão na apreciação final. Essa etapa é subdividida nas seguintes tarefas: leitura flutuante, constituição do corpus, formulação e reformulação de hipóteses e objetivos (Minayo, 2013). A leitura flutuante é o momento em que o pesquisador deve ter um contato direto com o material e absorver de forma profunda o seu conteúdo; o dinamismo entre hipóteses iniciais, hipóteses emergentes e teorias relacionadas ao tema transformarão à sensação inicial de confusão em uma leitura progressivamente mais sugestiva e esclarecedora. Na constituição do corpus, o investigador garante que o universo estudado contemple as normas de vaidade qualitativa: *Exaustividade* – que o material englobe todos os pontos elencados no roteiro; *Representatividade* - que contenha os pontos-chave do cenário de estudo; *Ho*mogeneidade – que respeite a critérios pertinentes à pesquisa, às técnicas utilizadas e aos requisitos dos interlocutores; *Pertinência* – que os dados observados sejam capazes de responder aos objetivos do trabalho. Por fim, a formulação e reformulação das hipóteses e objetivos, é a tarefa na qual o pesquisador retoma a etapa exploratória de leitura exaustiva do material e reavalia as indagações iniciais podendo ou não propor novas hipóteses para investigação (Minayo, 2013). Retomando à segunda etapa da análise temática, temos a exploração do material que equivale à ocasião na qual se realiza a operação classificatória do conteúdo visando alcançar o núcleo de compreensão do texto. O pesquisador realiza a procura de expressões ou palavras significativas que possam representar a ideia central em torno da qual o conteúdo de uma fala será organizado, é a chamada *Categorização*. Em seguida escolhem-se as regras de contagem dessas expressões ou palavras que tem sua compreensão construída recorrendo-se a codificações e índices quantitativos. Por fim, se realiza a classificação e associação dos dados, selecionando as categorias teóricas ou experimentais, encarregadas pela diferenciação dos temas (Minayo, 2013). Estamos realizando uma categorização-base dividindo as ideias centrais delineadas no início do estudo em códigos árvore com auxílio do webQDA® (conforme figura abaixo), dessa forma será facilitada a análise preconizada por Minayo (2013) e descrita no método.



Fig. 1. *Mapa de Códigos Árvore gerado pelo Software* webQDA®. Mostra os três pontos centrais do estudo para os quais os conteúdos das entrevistas são atribuídos

Na terceira e última etapa da análise temática que diz respeito ao tratamento dos resultados obtidos e interpretação, o pesquisador submete os resultados brutos às operações estatísticas simples (porcentagens) ou complexas (análise fatorial) que permitem destacar as informações obtidas. Então, o analista sugere inferências e gera interpretações, correlacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente no estudo ou indica novas variáveis teóricas ou interpretativas, sugeridas a partir da leitura do material (Minayo, 2013). Esperamos que seguindo criteriosamente as etapas da

pesquisa qualitativa descritas por Minayo (2013), possamos chegar a uma conclusão em nosso estudo, contribuindo para a pesquisa na área da educação médica brasileira e propondo melhorias nesse campo que está sujeito constantemente a mudanças e inovações visando à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

4 Considerações Parciais

Pretende-se agilizar os processos, a fim de se iniciar a análise detalhada de conteúdo qualitativo conforme teorizado por Minayo (2013) e de acordo com o descrito em nossa metodologia de pesquisa. A pesquisa tem se encaminhado para sua proposta de conhecer o que estudantes e professores da FAMEMA pensam a respeito de sua relação e postura durante o processo tutorial de ensino-aprendizagem e compreender se há influências na etapa da avaliação. A confirmação de tal hipótese permitirá a realização de propostas de intervenção visando melhorias.

Referências

Costa, M., Tonhom, S., & Fleury, L. (2016). Ensino e Aprendizagem da Prática Profissional: Perspectiva de Estudantes de Medicina. Revista Brasileira De Educação Médica, 40(2), 245-253. doi: 10.1590/1981-52712015v40n2e01522014

Oliveira, N., Meirelles, R., Cury, G., & Alves, L. (2008). Mudanças curriculares no ensino médico brasileiro: um debate crucial no contexto do Promed. Revista Brasileira De Educação Médica, 32(3), 333-346. doi: 10.1590/s0100-55022008000300008

Depresbiteris, L. (2001). Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa. *Formação. Humanizar Cuidados De Saúde: Uma Questão De Competência*, *1*(2), 27-38.

Faculdade de Medicina de Marília. (2014). Projeto Pedagógico do Curso de Medicina. Retrieved

from http://www.famema.br/ensino/cursos/docs/PPC%20Medicina.pdfFarias, P., Martin, A., &

Cristo, C. (2015). Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. Revista Brasileira De Educação Médica, 39(1), 143-150. doi: 10.1590/1981-52712015v39n1e00602014

Fernandes, A. (2005). *As Dinâmicas de Mudança: Organizacional, Pedagógica e Comportamental* (Graduado). Universidade Católica Portuguesa: Instituto de Ensino e Formação a Distância.

Komatsu, R., Padilha, R., & Caleman, G. (2000). Interdisciplinaridade na educação médica: a experiência da Faculdade de Medicina de Marília (Famema). Revista De Administração Pública, 34(6), 81-93.

Minayo, M., Deslandes, S., & Gomes, R. (2013). Pesquisa social. Petrópolis, RJ: Vozes.

Moraes, M., & Manzini, E. (2006). Concepções sobre a aprendizagem baseada em problemas: um estudo de caso na Famema. Revista Brasileira De Educação Médica, 30(3), 125-135. doi: 10.1590/s0100-55022006000300003PERRENOUD, Philippe. Avaliação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Ribeiro, L. (2019). A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores. Retrieved from https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2353

Spaulding, W. (1969). The undergraduate medical curriculum (1969 model): McMaster university. Retrieved from https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1945908/Swanwick, T. (2011). Understanding Medical Education: Evidence, Theory and Practice. (2nd ed.). John Wiley & Sons.

Tibério, I., Atta, J., & Lichtenstein, A. (2003). O aprendizado baseado em problemas - PBL. *Revista De Medicina*, 82(1-4), 78-80.

-

Um olhar plural e heterogêneo na prática da curadoria de conteúdo digital na educação

Alexandre Meneses Chagas[1], Ronaldo Nunes Linhares[1] e Marlton Fontes Mota[1]

[1] Programa de Pós-graduação de Educação da Universidade Tiradentes, Brasil. profamchagas@gmail.com; linhares@gmail.com; marltonmota@hotmail.com

Resumo. A temática desta artigo é a utilização da curadoria de conteúdos digitais na prática docente e formação de publicitários. Tendo como objetivo identificar o perfil das competências informacionais dos discentes, do curso de Comunicação Social da Universidade Tiradentes, da disciplina Marketing I em 2017/1, para autorizá-los a se tornarem ativos no processo de aprendizagem, através do uso da curadoria de conteúdo digital. Adotamos a pesquisa qualitativa de abordagem multirreferencial proposta por Ardoino (1990, 1993, 1998), ao buscar uma leitura plural, com diferentes pontos de vista acerca dos objetos hora pesquisado de forma heterogênea. Dentre os dispositivos utilizados temos: uma atividade descritiva para resolução de problema; um questionário para identificar o perfil das competências informacionais; uma oficina e a prática inicial de curadoria de conteúdo. Como resultado, percebe-se um discente já ambientado na busca de conteúdos digitais, o que contribui no processo de entendimento e prática da curadoria de conteúdo digital.

Palavras-chave: curadoria de conteúdo; multirreferencialidade; cibercutura; investigação qualitativa.

A plural and heterogeneous look in the practice of digital content curation in education

Abstract. The theme of this article is the use of digital content curation in teaching practice and formation of adman. Aiming to identify the profile of the informational skills of the students, of the course of Social Communication of the University Tiradentes, of discipline Marketing I in 2017/1, to authorize them to become active in the learning process, through the use of digital content curation. We adopted the qualitative research of a multireferential approach proposed by Ardoino (1990, 1993, 1998), when searching for a plural reading, with different points of view about the time objects searched in a heterogeneous way. Among the devices used we have: a descriptive activity to solve the problem; a questionnaire to identify the profile of informational skills; a workshop and the initial practice of content curation. As a result, a student already set in the search for digital content is perceived, which contributes to the process of understanding and practicing digital content curation.

Keywords: content curation; multireferentiality; cyberculture; qualitative research.

1 Introdução

O termo curadoria de conteúdo foi cunhado por Bhargava (2007), é oriundo da área do marketing, mas se observarmos as proposta teórica de Siemens (2003; 2005) em relação ao conectivismo, já apontavam algumas das funções que o docente deve assumir ao utilizar a tecnologia como facilitadora da aprendizagem, principalmente quando conectados em redes digitais. Estas funções se assemelham às funções do curador de conteúdo, mesmo considerando a diferença de termos específicos das áreas distintas (marketing e educação). Após ser divulgado e propagado por Bhargava (2007), o termo curadoria de conteúdo ganhou força e passou a ser utilizado em diversas áreas, inclusive na educação. A ideia da utilização da curadoria de conteúdo digital na educação, perpassa pelo potencial colaborativo que esta prática permite, possibilitando aos docentes e discentes compartilhar qualquer recurso disponível na internet. O fato de poder utilizar recursos de diversas áreas para construir o seu conhecimento, faz da curadoria de conteúdo uma estratégia

interdisciplinar, sendo necessário pensar em uma aplicação transversal adaptando-se as necessidades dos discentes. (Clarenc, 2012)

Em muitas das atividades já desenvolvidas por docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem, é possível identificar algumas das etapas de uma curadoria de conteúdo, das quais Viñas (2012) relaciona algumas: colecionar e compartilhar materiais de leituras; fomentar discussões sobre acontecimentos atuais; aprender a selecionar entre a imensa quantidade de informação disponível; avaliar e realizar crítica sobre determinada informação na web; conectar-se com outros estudantes e especialistas na matéria para trocar experiências; explorar e descobri o uso educativo das redes sociais; torna-se um especialista ao utilizar as publicações online como forma de se manter atualizado; e publicar as suas descobertas e conhecimento utilizando as redes sociais digitais para adquirir credibilidade.

Ao se construir uma proposta de curadoria de conteúdo digital voltada a educação, percebemos ser necessário um exercício de "bricolagens" para buscar em áreas distintas do conhecimento os conceitos de curadoria e, a partir daí criar uma concepção mais adequada a área da educação. É importante, também, o conhecimento prévio, das práticas e experiências do docente/pesquisador, que serão (re) significadas durante estas práticas.

A prática da curadoria de conteúdo digital emergiu do uso que os próprios docentes/pesquisadores já fazem da curadoria de conteúdo no processo de ensino-aprendizagem a partir de temáticas que o interessam, ou as quais necessita aprofundar-se.

O conhecimento do conceito de curadoria e dos elementos de uma aprendizagem ativa, de base na experiencia prática proposta pelo Dewey (1965, 1989, 2002), e o advento da cibercultura, fez emergir um novo dilema docente, como autorizar os discentes a se tornarem ativos no processo de ensino-aprendizagem, através do uso da curadoria de conteúdo digital, que orienta a buscando no ciberespaço dos conteúdos necessários para a resolução de problemas relacionados a sua profissão.

A ideia da utilização da curadoria de conteúdo digital na educação, perpassa pelo potencial colaborativo que esta prática permite, possibilitando ao docente e discente compartilhar qualquer recurso disponível na internet que permita experimentar novas relações e correlações, num exercício de bricolagem que resinifique estes recursos, construindo novos percursos e formas de aprender. O fato de poder utilizar recursos de diversas áreas para construir o seu conhecimento, faz da curadoria de conteúdo uma estratégia interdisciplinar, sendo necessário pensar em uma aplicação transversal adaptando-se as necessidades dos discentes. (Clarenc, 2012)

Sendo assim, entende-se que a curadoria de conteúdo digital na educação deve planejar dentro de uma temática específica a Busca, Seleção, Contextualização e Compartilhamento dos conteúdos mais relevantes, para o curador, disponibilizados na web, a fim de potencializar o processo de aprendizagem de pessoas interessadas nesta temática, sejam elas: os discentes de uma turma de alunos da educação formal, ou até mesmo um sujeito fora deste universo, com objetivos de desenvolver sua aprendizagem autônoma e informal.

Este artigo apresenta uma experiência docente de curadoria de conteúdos digitais na formação de publicitários. Procura, a partir do perfil de necessidades das competências informacionais de discentes disciplina de Marketing I em 2017/1, do curso de Comunicação Social, com habilitação em publicidade e propaganda de uma Universidade particular, desenvolver estratégias ativas de aprendizagem que os torne através do uso da curadoria de conteúdo digital, autonomos e críticos no percurso da construção do conhecimento e de sua aprendizagem.

2 O olhar plural e heterogêneo da multirreferencialidade como proposta metodológica para uma pesquisa qualitativa

Decidir pesquisar sobre novos processos de ensinar e aprender em ambientes de redes digitais exige dos envolvidos, docentes e discentes, uma forma diferente de encarar a pesquisa, principalmente se considerarmos como uma das características mais destacadas da cibercultura, estar em constante mudança. Mudanças estas, realizadas e vivenciadas por todos os sujeitos produtores e consumidores, autores envolvidos no processo da criação e desenvolvimento desta cultura, na qual exigem dos envolvidos uma bricolagem de metodologias capazes de explicar as transformações que ocorrem durante a realização de uma pesquisa. (Santos, 2005)

Nem sempre cabe definir antecipadamente uma metodologia de pesquisa fechada, que não possibilite mudanças durante as possíveis contribuições que surgem durante a pesquisa, ou que renuncie a contribuição de outras teorias metodológicas. Borba (1998) alerta para a necessidade de se esquivar do conforto das ditas "metodologias prontas", sendo necessário o exercício de "bricolagem" durante o processo de criar e fazer ciência, evitando o caminho da "metodologia pronta", fechada, para uma metodologia que se adequa aos fenômenos estudados.

Seguindo a percepção de Borba (1998), a metodologia se faz importante no processo de se "fazer e criar ciência", através de seus procedimentos, pois a definição dos métodos além de estar relacionada as concepções do pesquisador, está sob influência do próprio objeto da pesquisa, tendo em vista que a relação existente entre sujeito e objeto irá proporcionar a exposição de ambos. (Martins, 1998) Legitima-se a necessidade da "bricolagem" como uma postura do pesquisador frente a decisão metodológica, diante da complexidade que envolve o mundo pesquisado, e da necessidade de adaptação das técnicas as circunstâncias da pesquisa. (Barbosa, 1998)

Partindo do imperativo de se pautar em novas práticas de pesquisa, para que se possa compreender criticamente a complexidade que envolve a realidade das pesquisas em educação em ambientes digitais, adotou-se a abordagem multirreferencial de Ardoino (1990, 1993, 1998) que exalta a "exuberância", a "abundância" e toda a "riqueza das práticas sociais" as quais são responsáveis por desautorizar a utilização da "decomposição-redução" adotada pelas "análises clássicas". Percebe-se nas "análises clássicas" uma tentativa de homogeneização dos dados, por conta desta "decomposição-redução", ao invés de uma articulação dos dados de forma heterogênica e plural com a complexidade da vida moderna. A abordagem multirreferencial, coloca em xeque a forma de construção de conhecimento da "racionalidade moderna cartesiana", que impõe de forma categórica a distância entre sujeito-objeto no processo de construção de conhecimento. Para uma abordagem multirreferencial, a identidade, as trajetórias, os desejos e os estímulos do docente/pesquisador irão determinar a forma de construção destes conhecimentos (Martins, 1998). Assim acontece durante o processo de curadoria, onde uma diversidade de fatores também irá influenciar a seleção do conteúdo e a sua contextualização, pois, ao dar sentido, o curador lançara mão de conhecimentos prévios, que irão se transformar em novos conhecimentos. Da mesma forma Martins (1998) lembra que para a compreensão dos fenômenos educativos através da abordagem multirreferencial, perpassa pela pluraridade, não renunciando ao rigor científico. As decisões epistemológicas tomadas para compreender os fenômenos educativos não podem ser maquiadas apenas para satisfazer uma abordagem multirreferencial, o pesquisador sempre fará uso de seus referenciais teóricos e metodológicos, das suas representações sociais, das suas escolhas de análise e principalmente das falhas. (Giust-Desprairies, 1998)

Ao assumir a postura de um observador presente e atuante, o docente/pesquisador, está assumindo uma característica importante da abordagem multirreferencial, assumindo uma postura mais implicada, proporcionando uma mudança de olhar, contribuindo para uma educação desejada (Barbosa, 2012). Este sujeito-pesquisador, através da complexidade, como quem observa o objeto

em seu contexto, deve ser capaz de reagir e se transformar ao negociar diferentes sentidos com outros. Essa atitude observadora e atuante também faz parte do processo de curadoria, que deve analisar criticamente os conteúdos, dentro da complexidade que lhe é peculiar. Esta atitude se transforma a cada conteúdo curado, seja pela capacidade de ir de encontro a um determinismo estabelecido, ou de se adaptar a determinada situação.

3.1. Sistematização da experiência

A pesquisa foi desenvolvida com os discentes do curso de Comunicação Social, com habilitação em publicidade e propaganda, na disciplina Marketing I (2017/1), sendo uma turma a tarde com 22 discentes e uma turma da noite com 37 discentes. Com o objetivo de identificar o perfil e as necessidades das competências informacionais para autorizar os discentes a se tornarem ativos no processo de aprendizagem, através do uso da curadoria de conteúdo digital.
A temática de Marketing no curso de Comunicação Social, com habilitação em publicidade e propaganda, é composta de Marketing I (3º período), Marketing II (4º período) e Marketing III (5º período). As disciplinas de Marketing são importantes na formação do discente de publicidade e propaganda, pois a área do marketing é a responsável dentro da estrutura organizacional da empresa sobre as decisões de publicidade e propaganda, e de outras deliberações da comunicação social da empresa. Foram utilizados dados secundários do Ministério da Educação e Cultura, sobre as diretrizes para o curso pesquisado, sendo estes dados estatísticos referentes ao número de cursos e alunos no Brasil. Também usamos dados estatísticos fornecidos pela coordenação dos cursos de Comunicação Social sobre os alunos do curso com habilitação em publicidade e propaganda.

3.2. Procedimentos, instrumentos e estratégias utilizadas

A definição e preparação dos dispositivos da pesquisa foram planejados dentro da abordagem multirreferencial, para estar atento as nuances de uma pesquisa ação/intervenção na prática docente, pois em sala de aula surgem situações que exigem mudanças nas estratégias, para deixar o planejamento mais dinâmico. Dispositivos estes que constitui o que definimos como Cibercuradoria Digital. Estes dispositivos são compostos das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula pelos docentes/pesquisadores no processo de ensinar-aprender, diante de um olhar multirreferencial e plural dos cotidianos.
Uma das ações foi preservar a identidade (nomes e sobrenomes) do participante, mantendo o direito à privacidade. Para o processo de análise e identificação foi adotada a privacidade para cada discente o qual foi identificado como [Curador Nn] (Curador=discente; N=número para diferenciar o discente; n=turma noite e t= turma tarde), assim sendo possível a diferenciação entre os discentes (Curador 1n, Curador 1t, ... Curador Nn, Curador Nt), para o docente (professor/pesquisador).
Os dispositivos utilizados nesta pesquisa foram: uma atividade descritiva para resolução de problema prático; um questionário para identificar o perfil das competências informacionais dos discentes; uma oficina de curadoria de conteúdo para alinhar o conceito, explicar a sua necessidade; e a prática inicial de curadoria de conteúdo. A primeira atividade descritiva foi realizada em 17/05/17 (turma da tarde) e 18/05/17 (turma da noite), que fora proposta no *Google Classroom*, uma plataforma digital do *Goggle* onde o professor pode postar atividades, avisos, materiais complementares (texto, vídeo, áudio etc), como a turma já havia utilizado em outros períodos e disciplinas não foi necessário explicar a sua utilização, o uso do *Classroom* já fazia parte da política da instituição. A atividade foi uma proposta de estágio em uma empresa na área de marketing, onde fora identificado que o aluno não possuía o conhecimento básico necessário para iniciar o estágio. A empresa disponibilizou uma

sala com notebook (conectado a *wifi* da empresa), durante dez dias (oito horas diárias) para que o candidato pudesse aprender sobre marketing. E foi solicitado que cada aluno descrevesse de forma detalhada a sua estratégia para poder aprender sobre os conceitos básicos de marketing e montar a sua apresentação final. Cada aluno teve o tempo de trinta minutos para desenvolver e postar a sua estratégia.

Uma forma de facilitar a análise dos dados referentes às repostas dos discentes, foi a utilização do software de análise qualitativa WebQDA (www.webqda.net), ao possibilitar criar categorias de análises e relacionar parte dos textos a cada categoria a qual pertence, como pode ser observado na figura 1, quando procuramos, no processo de análise relacionar alguns trechos das estratégias dos alunos a categoria "Aprender".



Fig. 1. *Exemplo dos trechos relacionados a categoria "Aprender", utilizando o Webqda.*

Dentre as soluções apresentadas pelos discentes, todos foram enfáticos em colocar que iniciariam pesquisando no mais utilizado buscador da internet, o Google, por terem o costume na utilização deste buscador.

> Inicialmente pesquisaria no Google sites diretos e de fácil explicação. Após entender o básico de Marketing, iria a busca de amigos graduados e que exercem a área para pedir tópicos de maior importância para pesquisar. [Curador 1n]
>
> Tendo a possibilidade de adquirir conhecimento sobre a nossa área de atuação eu procuraria embasamento em sites, comunidades, canais de Youtube, guias e fóruns sobre o assunto, além de procurar alinhar com os conhecimentos na vida acadêmica, com os professores que tenho acesso. [Curador 1t]

Mas não ficaram limitados a buscas apenas no *Google*, como demonstra o [Curador 1t e 1n], que utilizaria também o *Youtube*, segundo maior buscador da internet. Na sua colocação, ele amplia os espaços virtuais nos quais iria procurar os seus conteúdos, como comunidades, fóruns, espaço no qual geralmente se debatem em torno de uma temática, com a participação de pessoas experientes no assunto e de pessoas interessadas.

Nas colocações dos [Curadores 2, 9 e 14] da turma da noite enfatizam a importância da uma conexão rápida para agilizar as pesquisas, os estudos, entretenimento, tornando as atividades diárias mais práticas e rápidas. O [Curador 2n] ainda enfatiza que "Todos lá em casa trabalham/estudam com a ajuda da internet.", demonstrando a penetrabilidade e o grau de dependência da internet na vida daqueles que vivem em seu lar.

Na fala dos [curadores 5, 8 e 15] da turma da tarde, percebe-se a necessidade de estar conectado a todo o momento, sendo assim a velocidade dessa conexão se torna importante. A colocação do [Curador 15t] “Hoje as coisas acontecem em questão de segundos e, mesmo que a gente não queira, a sociedade nos cobra conectividade.”, leva a crer que em determinados momentos não desejaria estar conectado, mas se sente pressionado pela sociedade conectada, ou pelas atividades que só consegue executar se estiver conectada, como ter que acessar o *Google Classroom* para responder uma atividade de determinada disciplina.

Alguns colocaram a necessidade de se conectarem a pessoas com experiência no assunto, os nós especializados do Conectivismo proposto por Siemens (2005) e Downes (2006), como coloca os curadores [Curador 1n], [Curador 1t] e o [Curador 5n] “Quando dúvidas surgissem, ia fazer consultas com professores online.”. Além dos especialistas, seriam utilizados como recursos livros, tanto na versão impressa, quanto na versão on-line, como relatado pelo [Curador 13t].

Os [Curadores 4, 7 e 21] da turma da noite deixaram claro a importância da organização do estudo, esta estratégia poderia ser comparada a primeira etapa da curadoria de conteúdo digital, na qual deve realizar o plano da curadoria. Como na colocação do [Curador 7n], informando os tipos de conteúdo que iria estudar e os espaços virtuais que iria buscar estes conteúdos, inclusive com tempo determinado para cada atividade. Mesmo sem ainda terem sido apresentados aos conceitos de curadoria de conteúdo digital, já praticam algumas estratégias e conceitos da curadoria. Fato este que contribuiu para o desenvolvimento das atividades práticas de curadoria. O [Curador 21n] além de definir o plano de estudo, definiu metas a serem atingidas diariamente, demonstrando interesse e uma necessidade de controle para se atingir o aprendizado.

Um tipo de conteúdo escolhido pela maioria dos discentes são os vídeos, em alguns casos por acharem uma forma mais fácil de absorver conhecimento. O vídeo é composto por várias linguagens (visual, falada, musical, sensorial e escrita) que ao agirem em conjunto potencializam o conteúdo, por utilizar todos os sentidos para nos atingir de diversas maneiras. Com estas características, o vídeo tende a seduzir, por entreter o indivíduo levando-o a outra realidade (imaginária), além de informar em diferentes tempos e espaços. (Moran, 1995)

> No terceiro dia juntaria todos os conceitos, criando um problema para que eu pudesse aplicar uma estratégia de marketing solucionando este problema. [Curado 24n]
>
> E nas duas horas restantes tentaria criar situações para resolver com o que havia aprendido naquele dia. [Curador 31n]
>
> Após entender, buscaria alguma atividade na internet para avaliar o que foi aprendido nesse período. [Curador 38n]

Resolver problemas e exercitar, para alguns discentes, é uma maneira de aprender, como demonstra a colocação dos [Curadores 24, 31 e 38] da turma da noite. Para eles, o evento de exercitar possibilita comprovar se o conteúdo foi aprendido ou não, podendo mapear os pontos a melhorar em relação a determinado conteúdo, tendo em vista que a nossa vida é um constante sofrer e experimentar, tecendo assim todas as experiências necessárias para uma aprendizagem contínua, pois é através das experiências reais, que adquirimos a nossa aprendizagem de vida. (Dewey, 1965) O que é confirmado pela colocação do [Curador 39n] “Por que a melhor forma de aprender é exercitando.”, praticando e vivendo.

Uma prática identificada nas falas de alguns discentes é da necessidade de realizar resumos, “Faria resumos diários do que foi aprendido tomando nota dos pontos mais importantes, isso me ajudaria na apresentação.” [Curador 8t], esta prática pode se assemelhar a necessidade de contextualização

na curadoria de conteúdos digitais. Apesar da contextualização não ser apenas um resumo, mas uma indicação do que o indivíduo irá encontrar de interessante no conteúdo, partindo da visão de mundo do curador em relação ao tema curado. Para os discentes que tem a prática de realizar resumos, passar a fazer contextualização dos conteúdos é algo mais fácil, por possuírem o hábito de escrever sobre o que estão aprendendo.

Após a atividade descritiva sobre o estágio de marketing, foi proposta uma pesquisa através de um questionário digital, com tempo médio de resposta de quinze minutos, para identificar o perfil das competências informacionais dos discentes. A opção de aplicar o questionário após a atividade descritiva, foi para não induzir na resposta da referida atividade descritiva. A utilização de um questionário digital, foi através da plataforma (https://surveymethods.com/), plataforma online que disponibiliza questionários com questões abertas e fechadas. A utilização através de formulários online facilita a construção dos dados, e ajuda na fase de análise, por possibilitar uma leitura dos dados de forma geral ou por indivíduo.

Esta plataforma disponibiliza de forma gratuita a criação de formulários, mas pela característica do questionário de pesquisa, foi necessário dividir a pesquisa em dimensões. Onde cada dimensão deveria ficar em uma página em separada, para facilitar a resposta. Este sistema ainda possibilita a realização de testes lógicos. Por tais motivos foi utilizada a versão paga durante um mês, ao custo de nove dólares, esta versão também possibilita na fase de análise criar critérios de filtragem em relação aos dados dos respondentes. Caso deseje cruzar informações de quem respondeu a pergunta dois (o item b) e a pergunta quatro (o item c), ele irá filtrar e mostrar apenas os respondentes que escolheram esta relação, o que facilita na fase de análise a correlação de respostas.

A pesquisa fora realizada com as duas turmas (tarde e noite) de Marketing I (2017/1), para a prática da curadoria de conteúdo digital. Desta forma a utilização de dois formulários se fez necessário, sendo um para cada turma, a fim de não juntar os dados das turmas e assim facilitar a análise destes dados.

O formulário foi dividido em oito dimensões com questões fechadas e apenas uma aberta. Antes da utilização do formulário o professor/pesquisador procurou gerar interesse dos discentes, pois para Barbier (2004) ao se tornar uma parte ativa do processo de pesquisa, os discentes estão abertos a expor suas visões de interação, pois estão construindo coletivamente, juntamente com o professor/pesquisador, mesmo que estejamos envolvidos tanto de forma emocional, racional e sensorial.

Na primeira dimensão, com 20 perguntas para a identificação sobre o tipo de acesso e o comportamento de acesso do indivíduo. Nesta dimensão que estava a única questão aberta. A partir da segunda dimensão a intensão é uma Autoavaliação das Competências-Habilidades que cada um acredita possuir. A segunda dimensão para identificar a “Inclusão Digital”, com 10 itens; a terceira sobre “Pesquisa da Informação”, com 5 itens; a quarta sobre a “Avaliação da Informação”, com 5 itens; na quinta foram abordados o “Processamento, Comunicação e Difusão da Informação”, com 6 itens; a sexta focou a “Aprendizagem”, com 10 itens; a sétima “Formação Especializada”, com 6 itens e na oitava e última dimensão a “Ética da Informação”, com 6 itens.

Ao final de sua elaboração, o referido questionário foi validado por dois professores do curso de Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda (Unit), C. N., publicitário, professor universitário e mestre em educação e L. R., publicitário, professor universitário e mestre em comunicação, com quem foi explicado a proposta e solicitado um parecer sobre o referido questionário. Os dois pareceres, críticos e construtivos foram de muita valia. Diante das sugestões, foi realizada uma modificação no questionário deixando-o mais adequado para atender a necessidade de mapear o perfil dos discentes. Esta etapa da validação do questionário poupou a necessidade de uma fase de teste com os discentes e se mostrou muito proveitosa enquanto prática de validação.

Em seguida, realizamos uma leitura flutuante das estratégias apresentadas na atividade descritiva do estágio e da pesquisa do perfil, a fim de identificar necessidades de modificação da oficina sobre curadoria de conteúdo. A oficina foi desenvolvida nos dias 24/05/17 (tarde) e 25/05/17 (noite), com apresentação do modelo de curadoria de conteúdo digital, na disciplina de Marketing I (2017/1), com uma parte teórica e outra prática. Na turma da tarde participaram os 22 discentes da disciplina e na turma da noite participaram 35 discentes. Os dois discentes, da turma da noite, que não participaram da parte teórica, fase inicial da oficina, se integraram na atividade prática a um grupo. Durante a atividade prática, o grupo explicou a proposta da curadoria para os dois colegas. Em determinado momento o dissente/pesquisador também dirimiu dúvidas destes discentes e de outros.

O material apresentado na oficina foi disponibilizado aos discentes no início, para que pudessem acompanhar. Na oficina foi explanada a necessidade atual da curadoria de conteúdo digital, diante da quantidade de dados e informação disponibilizada no espaço virtual (internet), o conceito de curadoria de conteúdo indo até a sistematização da prática da curadoria de conteúdo digital. Durante a oficina foram realizadas algumas práticas de como buscar conteúdo e da confirmação de fontes originais de determinado conteúdo. Além da utilização de alguns aplicativos para a realização da busca e seleção dos conteúdos. A proposta de curadoria de conteúdo digital apresentada aos discentes foi resultado do conhecimento do docente/pesquisador acerca do tema, através das diversas pesquisas e estudos realizados para entender e propor uma proposta inicial de curadoria. Além da prática na realização de curadorias para a aprendizagem de alguns temas.

Após esta etapa, nos dias 29/05/17 (tarde) e 30/05/17(noite), foi realizada uma curadoria de conteúdo digital em grupo, com a temática de "*Branding*", mediada pelo pesquisador/professor a fim de praticar o que fora apresentado na oficina e identificar as possíveis dificuldades na realização da curadoria de conteúdo digital por parte dos discentes.

Após esta primeira curadoria, no mesmo dia foi solicitada uma curadoria individual, a qual deveria ser finalizada nos dias 5/6/17 (tarde) e 6/6/17 (noite) sobre "Marketing de Guerrilha", mas que poderia ser realizada algumas etapas fora da sala de aula, sendo deixado apenas o fechamento e as dúvidas para este dia. Ainda nos dias 29/05/17 (tarde) e 30/05/17(noite), também se fez necessário explicar como postar as curadorias no aplicativo *Evernote*, é um aplicativo que facilita a coleta de conteúdo na internet, além da gestão destes conteúdos, possibilitando a sua edição e compartilhamento, site proposto para a atividade prática. Pelo fato da maioria dos discentes não conhecerem o *Evernote*, foi explanado a forma de coleta, organização e compartilhamento da informação no *Evernote*. Essa etapa demandou vinte e quatro minutos, um tempo superior ao qual havia sido planejado pelos pesquisadores (cerca de quinze minutos).

As primeiras curadorias, realizadas entre 29 e 30/05/17 sobre "*Branding*" e a finalizada nos dias 5/6/17 e, a de 6/6/17 sobre "Marketing de Guerrilha", serviram para que os discentes adquirissem as habilidades imprescindíveis para manipular a informação e realizar a curadoria de conteúdo. Inicialmente a principal dificuldade foi entender a necessidade de contextualizar cada conteúdo curado, mas como as curadorias foram mediadas pelo pesquisador/professor, a cada momento de dúvida ou questionamento eram sanados de imediato. Estas atividades serviram de preparação para os envolvidos na pesquisa estrarem aptos a realizarem de forma independentes as suas curadorias de conteúdos digitais. Possibilitando uma aprendizagem ativa e significativa.

4 Conclusões

A situação problema da atividade descritiva de estágio contribuiu para perceber que os discentes já possuem uma prática voltada para a curadoria de conteúdo digital. As estratégias ora colocadas por

eles demonstram conhecimentos de atividades desempenhadas pelo curador, facilitando assim a compreensão dos conceitos e práticas de curadoria.
O intuito das duas pesquisas (tarde e noite), não foi de cunho comparativo, mas percebeu-se que as duas turmas possuem comportamentos semelhantes sobre os tópicos abordados na referida pesquisa. Sendo assim, pode-se afirmar que possuem perfis semelhantes (intermediários) e necessidades muito próximas.
Diante do objetivo proposto, identificamos o perfil e as necessidades das competências informacionais dos discentes e validamos as estratégias e dispositivos metodológicos propostos. Propomos atividade descritiva, que colocou os discentes diante de uma possibilidade real e suscitava deles a resolução de problema que poderiam efetivamente ocorrer na realidade. Percebeu-se uma motivação maior na participação e contribuiu para entender como cada um deveria agir diante da referida situação problematizada, além de desenvolver competências informacionais tais como: realizar as buscas e como considerar quais fontes são as mais confiáveis para ampliar o seu aprendizado.
Durante a oficina focou-se na forma de classificar uma fonte como confiável e nas melhores estratégias de se realizar busca, inclusive com a utilização de softwares disponíveis na internet. A busca mais rápida ajuda no processo da curadoria de conteúdo digital, tendo em vista que se deve realizar várias buscas para depois selecionar o que será curado.
A identificação do perfil serviu para confirmar o que fora observado como necessidade na atividade descritiva e quanto ao perfil de usuário da internet. As duas atividades foram cruciais para uma adequação da oficina de curadoria de conteúdo, com base no perfil e prática já adotada pelos discentes. Corroborando com a necessidade de se conhecer os discentes ao qual se pretende propor uma prática significativa e ativa, a fim que esta logre êxito.
Em seguida, a opção por uma oficina para explicar os conceitos de curadoria de conteúdo e sanar as necessidades encontradas, foi de muita valia, tendo em vista que após a oficina os discentes demonstraram nas práticas de curadorias que haviam compreendido como realizar boas buscas de conteúdos de forma rápida e prática.
Após a primeira pesquisa, propomos uma segunda na qual possa ser possível o discente realizar curadorias de forma individual e em grupo, tendo em vista que a prática de curadoria da segunda pesquisa serviu para alinhar o que fora aprendido durante a oficina. Assim, foi observado como a curadoria de conteúdo digital contribui para a aprendizagem na prática diária destes discentes.

Referências

Ardoino, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l´expert et du consultant. Retrieved March 12, 2018, from https://goo.gl/f8kUys

Ardoino, J. (1993). L'approche multireferentielle (plurielle) des situations educatives et formatives. In *L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation, Pratiques de formation (analyse)* (pp. 1–14). Paris. Retrieved from http://probo.free.fr/textes_amis/approche_multireferentielle_situations_educatives.pdf

Ardoino, J. (1998). Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In R. B. de Camargo (Trans.), *Multirreferencialidade nas ciências e na educação* (pp. 24–41). São Carlos: EdUFSCar.

Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Paralelo.

Barbier, R. (2004). *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro.

Barbosa, J. G. (1998). Posfácio. In *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar.

Barbosa, J. G. (2012). Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a educação. In *Jacques Ardoino & a Educação* (pp. 63–80). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Bhargava, R. (2007). Librarians Blogging And The Birth Of Library 2.0 | Influential Marketing Blog. Retrieved March 1, 2017, from https://goo.gl/kKgkAT

Borba, S. (1998). Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In J. G. Barbosa (Ed.), *Reflexão em torno da abordagem multirreferencial* (pp. 11–19). São Carlos: EdUFSCar.

Clarenc, C. A. (2012). La curación de contenidos y la colaboración en la construcción del PLE y los conocimientos | Humano Digital por Claudio Ariel Clarenc. Retrieved July 12, 2017, from https://goo.gl/f5z3wh

Dewey, J. (1965). *Vida e educação* (5th ed.). São Paulo: Melhoramentos.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. (M. A. Galmarini, Trans.). Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade: a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.

Downes, S. (2006). Learning Networks and Connective Knowledge. Retrieved November 25, 2017, from https://goo.gl/TodQms

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25th ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Giust-Desprairies, F. (1998). Reflexão epistemológica sobre a multirreferencialidade. In M. A. Ramos (Trans.), *Multirreferencialidade nas ciências e na educação* (pp. 159–167). São Carlos: EdUFSCar.

Martins, J. B. (1998). Multirreferencialidade e educação. In J. G. Barbosa (Ed.), *Reflexão em torno da abordagem multirreferencial* (pp. 21–34). São Carlos: EdUFSCar.

Moran, J. M. (1995). O Vídeo na Sala de Aula. *Comunicação & Educação*, *0*(2), 27–35. Retrieved from https://goo.gl/jbEUot

Santos, E. (2005). *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia. Retrieved from https://goo.gl/117Vln

Siemens, G. (2003). Learning Ecology, Communities, and NetworksExtending the classroom. Retrieved July 12, 2017, from https://goo.gl/kTPEMc

Siemens, G. (2005). Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, *2*(1), s/p. https://doi.org/10.1.1.87.3793

Viñas, M. (2012). Del caos al orden: encontrar, filtrar y coleccionar contenido educativo. Retrieved July 12, 2017, from https://goo.gl/LB2mJt

Creencias y valores en la elección de la carrera universitaria y la profesión. Aplicación del método comparativo constante

Laura Andrea Bustamante, Gabriel Escanés y Sandra Gómez

Universidad Siglo 21, Argentina. gaescanes@gmail.com; lauraabus@gmail.com; sgomezvinuales@gmail.com

Resumen. Las diversas formas en las que los estudiantes aprecian, valoran y evalúan una carrera, las maneras en las cuales se posicionan frente a la misma, y construyen conocimiento sobre sus contenidos y sobre la profesión a ejercer, están moldeadas por su propia historia y por la cultura y los valores de una época. Estos significados atribuidos grupalmente constituyen lo que podemos nombrar representaciones sociales. Las citadas cuestiones nos llevan a preguntarnos: ¿Cuáles son las representaciones de los estudiantes acerca del estudio universitario y la profesión? ¿Qué valores ponen en juego al momento de su elección? Hemos considerado pertinente la aplicación de metodología cualitativa. Tomamos una muestra mayor en el año 2012 a la cual se le solicitó un relato autobiográfico, y una submuestra seleccionada en el año 2016 y 2017 de aquellos estudiantes, bajo un criterio de muestreo teórico, a la cual se le aplicó una entrevista en profundidad.

Palabras clave: creencias; valores; carrera; profesión; universidad

Beliefs and values in the choice of university career and profession. Application of the constant comparative method.

Abstract. The diverse ways in which students appreciate, value and evaluate a career, the ways in which they position themselves in front of it, and build knowledge about their content and about the profession to be exercised, are shaped by their own history and by the culture and the values of an era. These meanings attributed in a group constitute what we can name as social representations. The aforementioned questions lead us to ask ourselves: What are the students' representations about the university study and the profession? What values do they put into play at the moment of their election?
We have considered the application of qualitative methodology relevant. We took a larger sample in 2012 to which an autobiographical account was requested, and a subsample selected in 2016 and 2017 from those students, under a criterion of theoretical sampling, to which an in-depth interview was applied.
Keywords: beliefs; values; career; profession; college

1 Introducción

Las diversas formas en las que los estudiantes aprecian, valoran y evalúan una carrera, las maneras en las cuales se posicionan frente a la misma, y construyen conocimiento sobre sus contenidos y sobre la profesión a ejercer, están moldeadas por su propia historia y por la cultura y los valores de una época. Grupalmente constituyen una red de sentido, ofreciendo significado a las experiencias compartidas. Estos significados atribuidos grupalmente constituyen lo que podemos nombrar representaciones sociales. La preocupación inicial que da origen a este trabajo está vinculada fundamentalmente a tres cuestiones: en primer lugar el supuesto acerca del impacto que produce en nuestros días el discurso mediático en la construcción de representaciones sociales sobre las carreras, y la sospecha de que la incorporación de este tipo de discurso, cuando es ajeno a la experiencia y a la historia de los estudiantes, incide en la construcción de un imaginario muy alejado de la realidad de los estudiantes, lo cual obstaculiza la construcción de un proyecto personal y profesional viable y satisfactorio.
La segunda cuestión es la insatisfacción percibida en numerosos estudiantes evidenciada en cierta falta de compromiso e involucramiento con la carrera, en una actitud apática hacia la misma y en dificultades para proyectar un hacer a futuro ligado a la elección profesional.

La tercera cuestión y quizás la más abarcativa, refiere al peso relativo que adquiere la carrera elegida y por ende la profesión que se desea ejercer en la construcción de la identidad, habida cuenta de que si bien las mutaciones del concepto de identidad nos invitan a desligar o al menos suavizar el vínculo entre carrera e identidad, los discursos escuchados en los estudiantes nos invitan a asumir que la carrera puede ser pensada como una forma de ser en el mundo, por tanto los estudiantes dan cuenta de una cuota alta de sufrimiento al percibir tensiones entre la carrera elegida y su autodefinición.
Frente a estas cuestiones nos preguntamos qué significa hoy para los estudiantes argentinos iniciar, continuar y terminar una carrera universitaria. En este texto presentamos una sección de los resultados finales de la investigación en cuestión, que hace referencia a los valores que los estudiantes ponen en juego para elegir su carrera universitaria. Estos valores, que proponemos, constituyen categorías emergentes de los sistemas de creencias identificados en sus narrativas. Exponemos aquí con detenimiento el diseño metodológico utilizado para generar dichas categorías, el proceso llevado a cabo para la abstracción e interpretación requerida y el sentido y funcionalidad de los valores identificados. Específicamente, el tema de la elección de carrera ha sido abordado en estudios previos como una de las dimensiones vinculadas al abandono (Mastache, Monetti y Aiello, 2014), cuestionando la noción clásica de vocación como motor de elección de la carrera (Ortega et al., 2010) o bien desde el campo de la orientación vocacional, más enfocada al nivel secundario y a la clínica. En este sentido, los aportes originados en perspectivas interdisciplinarias permiten enfocar el tema con mayor amplitud (Rascován, 2009; Gavilán, 2006), ya que permiten analizar la elección de carrera como una articulación entre el contexto, ciertos momentos transicionales en los cuales se eligen las opciones y el imaginario social que es fuente de las significaciones sociales que inciden en la construcción del proyecto personal del estudiante.

2 Marco metodológico

En nuestro estudio resulta relevante estudiar las representaciones a partir de un enfoque procesual (Jodelet, 1986), que permite comprender la elaboración de las representaciones como proceso social (Spink, 1993) así como abordar el objeto de estudio en sus vinculaciones socio históricas y culturales (Banchs, 2000). Hemos considerado pertinente la aplicación de metodología cualitativa, que según Vasilachis de Gialdino (2006), se caracteriza por 3 aspectos: (a) su principal interés está vinculado con el modo en que el mundo es comprendido y producido desde el punto de vista de los participantes, sus sentidos, experiencia y conocimientos, (b) es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva, y (c) busca descubrir y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente. En este sentido, el investigador busca comprender e interpretar la realidad social a partir del sentido que los individuos atribuyen a sus acciones. La metodología cualitativa se propone la generación de nuevos conceptos, tipologías y teorías que permitan comprender y caracterizar el fenómeno investigado.

2.1. Diseño de la investigación

De manera inicial diremos que el estudio se realizó con dos cortes en el tiempo: el año 2012 y los años 2016/2017. En los dos momentos se trabajó con los mismos sujetos, los mismos estudiantes. Una muestra mayor en el año 2012 a la cual se le solicitó un relato autobiográfico, y una submuestra seleccionada en el año 2016 y 2017 de aquellos estudiantes, bajo un criterio de muestreo teórico, a la cual se le aplicó una entrevista en profundidad. Se desarrollan a continuación los dos momentos con mayor minuciosidad.

2.1.1. Momento 1: Año 2012

- Técnica utilizada: relato autobiográfico
- Población: estudiantes ingresantes a diferentes carreras de la universidad Siglo 21 modalidad presencial.
- Muestra: 300 estudiantes, elegidos en un muestreo por conveniencia.

En su mayoría, la población de ingresantes a la universidad Siglo 21 en esta modalidad presencial, corresponde a una clase media y media alta, proveniente de escuelas públicas de gestión privada. Se trata de jóvenes cuya dedicación al estudio, inicialmente es full-time. Sin embargo, otra porción de estudiantes inicia en esta institución por la facilidad de ingreso, por la posibilidad de comienzo a mitad de año, porque sus trabajos requieren de flexibilidad horaria que la institución les ofrecería o simplemente porque esperan encontrar en la institución privada mayor personalización, tal como hemos podido observar a partir de los datos obtenidos en estudios previos (Bustamante, 2012). Los relatos autobiográficos con los que hemos trabajado fueron escritos a partir de una consigna abierta solicitada en la primera clase del curso de ingreso universitario, a diferentes grupos de estudiantes de la cohorte 2012 (un total de 300 relatos). Se les pidió que relataran la manera en la cual habían elegido la carrera y cómo habían decidido cursar esa carrera en la universidad en cuestión.

2.1.2. Momento 2a: Año 2016

- Procedimiento analítico: análisis narrativo de los relatos utilizando el método comparativo constante
- Universo de análisis: 300 relatos
- Corpus: 120 relatos elegidos en un muestreo estratificado por grupo de carreras

En esta investigación hemos recuperado los relatos de los estudiantes construidos en el 2012 y tomamos un corpus de dicho universo, para proceder al análisis textual del mismo. Dada la multiplicidad de carreras identificadas en los relatos, las agrupamos constituyéndose los siguientes grupos: disciplinas tradicionales, de más de un siglo de vida: abogacía, ciencias económicas (administración y contador público); disciplinas modernas, surgidas entre la década del 60 y 80: relaciones internacionales, comercio internacional, diseño industrial; disciplinas surgidas en la década del 90, a partir de la oferta de universidades privadas profesionalistas: publicidad, relaciones públicas, recursos humanos, diseños (gráfico, de indumentaria). Seleccionamos un número de relatos representativo de cada grupo. Acerca de su análisis, afirmamos que los relatos ofrecieron elementos sustantivos en relación con la elección de carrera en función de la trayectoria previa.

2.1.3. Momento 2b: Año 2016 y 2017

- Técnica utilizada: entrevista en profundidad
- Población: estudiantes ingresantes en el año 2012 a diferentes carreras de la universidad Siglo 21 modalidad presencial, que escribieron su relato el primer día de clase
- Muestra: 24 estudiantes, elegidos mediante un muestreo teórico.

Los estudiantes seleccionados como unidades muestrales en función del criterio de muestreo teórico (a partir de categorías emergentes en el momento 1) fueron ubicados personalmente, a través de mails y llamados telefónicos. Contábamos con el dato de su nombre y apellido, carrera y obviamente año de ingreso, todos datos ofrecidos en el relato manuscrito. La situación de cada alumno era diferente: algunos habían abandonado los estudios universitarios, otros habían cambiado de carrera, algunos estaban a mitad de la carrera que habían comenzado, otros estaban en instancia final de tesis, y una alumna estaba recibida. Sobre los estudiantes seleccionados se aplicó la técnica de

entrevista en profundidad, que es una reunión que propicia la conversación entre un entrevistador y un entrevistado. En esta instancia de encuentro, una vez avanzada la entrevista, se le presentó al estudiante el relato manuscrito por él mismo, instándolo a leerlo e induciendo a vinculaciones entre el pasado y el presente. Puesto de nuevo en juego al momento de las entrevistas, fue un disparador de otras asociaciones que enriquecieron aspectos del tema investigado. La construcción del relato escrito adquirió nueva vida en el contexto de la entrevista. Desde nuestro punto de vista esto aportó gran valor al material relevado, puesto que la recepción del manuscrito propio escrito años atrás despertó emociones variadas, virajes en los relatos que venía construyendo, estimuló nuevos recuerdos, aportó intimidad a la conversación, en definitiva, habilitó un espacio para explorar la dimensión afectiva de las representaciones: "las representaciones no son, así, meras expresiones cognitivas; son permeadas, también, por el afecto" (Spink, 1993) .

2.1.4 . Acerca de cómo construimos la categoría emergente valores

Nos proponemos en este apartado precisar minuciosamente el recorrido metodológico que posibilita en nuestro trabajo la construcción de una categoría. Partir del dato hacia la construcción de una propuesta conceptual que pueda explicar cierto fenómeno es un proceso inductivo que requiere cierta vigilancia, en vista a que el salto interpretativo necesario para que dicha construcción ocurra no resulte un mero producto de las propias representaciones del investigador. Si bien el sentido común del investigador se pone en juego, el recorrido del dato a la teoría debería sistematizarse de tal manera que otro investigador pueda comprender el proceso que se llevó a cabo para la construcción de las categorías. Esto se entiende define en términos de confirmabilidad y le otorga confiabilidad al estudio (Mendizábal, 2006).
El recorrido que hemos seguido podría sintetizarse de la siguiente manera:

i. A partir de las proposiciones relacionadas al porqué y al para qué eligen la carrera, analizamos las creencias que sostienen tanto las expectativas como los argumentos.
ii. Analizamos las creencias con el mismo procedimiento, buscando abstracción
iii. Reconocimos sistemas de creencias
iv. A partir de los mismos identificamos valores (lo que hace apreciar a la carrera como deseable).
v. Realizamos las primeras entrevistas, relevando incidentes que complejizaron el análisis de la formación y transformación de las representaciones.

Describiremos ahora, a los fines de ganar minuciosidad, el proceso analítico realizado al que referimos en el punto i., ii. y iii. El mismo se realizó a modo de codificación abierta: codificamos en los relatos las creencias implícitas que sostienen la argumentación que construyen los estudiantes para dar cuenta del porqué de su elección de carrera y de las expectativas que poseen al momento de ingreso. Ejemplo:

"Decidí comenzar a investigar cuáles eran mis intereses. Dejé atrás los típicos: 'cuando sea grande quiero ser mamá o bailarina o astronauta' y me concentré en algo mucho más práctico e ideal para mi futuro. Me interesaba mucho la política y un día investigando un poco, encontré esta carrera llamada Relaciones internacionales y quedé fascinada. Lo que más me llamó la atención fue el amplio conocimiento que esta abarcaba, no sólo política sino también economía, cultura y sociedad en general" (Melina, Relaciones Internacionales)

De la argumentación que el estudiante construye en la transcripción previa extraemos las siguientes creencias implícitas:

1. Ser bailarina o astronauta no es viable como carrera esto implica que hay algunas carreras que no pueden ser consideradas como opciones profesionales.

2. El arte no puede ser considerado opción profesional.
3. Una actividad no convencional no puede ser considerada como opción profesional.
4. La idea de futuro está ligada a la practicidad.
5. La carrera es deseable cuando aborda contenidos multidisciplinares.

Posteriormente, sintetizamos las creencias enumeradas, omitiendo la que tenía una única enunciación, y reuniendo algunas muy cercanas en cuanto a su sentido, a partir del procedimiento cognitivo de generalización. Por ejemplo, las siguientes creencias que emergen de diferentes relatos: "la carrera sirve para vender", "la carrera es útil para tener una empresa", "la carrera me permitirá tener mi propio supermercado", al generalizarlas, se sintetizan en "la carrera sirve para hacer algo específico". De esta manera, luego de analizar los 120 relatos, se enumeraron 60 creencias.
Realizamos el procedimiento descripto con asistencia del programa de análisis cualitativo ATLAS TI, el cual también nos permitió la categorización axial de las listadas creencias. El proceso de categorización axial (Strauss & Corbin, 2002), se denomina de esta manera porque implica relacionar las categorías con sus subcategorías, alrededor de un eje de sentido. Finalmente, se asocian las categorías con otras categorías y con sus dimensiones (las creencias explícitas). De tal forma se obtiene una red densa que nos permite hablar de las creencias y posteriormente de los valores contenidos en las representaciones de los estudiantes sobre la carrera y la profesión.

3 Sistemas de creencias y valores

Son diversos los enfoques con los cuales se ha abordado teóricamente el concepto de valores. En este trabajo resulta necesario una primera distinción. Por un parte, los valores se refieren a ciertas convicciones profundas, que identifican a un sujeto y generalmente se les considera positivos. Por otra parte, los valores se entienden como características propias de un objeto de representación que le hacen apreciable, de allí que posea valor para los sujetos de representación.
Los valores, siendo un atributo de identidad del sujeto, generan satisfacción en quienes los llevan a la práctica. Al mismo tiempo implican polaridades: los valores se organizan en una jerarquía, que el sujeto va construyendo a lo largo de su vida y que puede mutar. Asimismo, los valores trascienden lo concreto, dan sentido a la actividad humana y a la sociedad. Como indicamos antes, un valor se sostiene en creencias; en este caso nos interesa analizar los valores de los estudiantes en relación con la carrera considerando que estos determinan juicios para calificar a cierto objeto, en este caso la carrera elegida, como estimado o rechazado. Los valores se convierten en normas desde el momento en que dirigen o reglan las conductas y dichas normas tienden a dirigir los comportamientos con los valores declarados. Por ello, el concepto de valor es inseparable de la noción de preferencia: valorizar una cosa antes que otra significa que, en una situación dada, el valor que induce la elección elimina a otro. Entendemos que en función de las creencias que un sujeto posee, sostiene un valor específico. Por ejemplo, si un estudiante cree que un título habilita espacios laborales, intentará concluir la carrera y estará valorando el trabajo, posiblemente por encima del conocimiento. La propuesta de valores que realizamos aquí surge de la sistematización de creencias que hemos hecho previamente y de los tres ejes de sentido planteados. A partir del trabajo empírico realizado, del análisis de los relatos y entrevistas, afirmamos que difícilmente la posición de un estudiante se halle concretamente en uno de los vértices, razón por la cual los hemos construido a partir del continuum que se da entre los vértices del triángulo presentado, es decir, entre los ejes de sentido explicados previamente. Así, el valor se ubica en el segmento que forman los dos puntos vértices, en donde los ejes de sentido se articulan. El valor instrumental nace entonces cuando el estudiante valora la carrera porque le permite un hacer que le lleva a tener cosas o prestigio. El valor expresivo nace cuando el estudiante valora la carrera porque le permite un hacer que le permite revelar su ser. El valor identitario nace entonces cuando el estudiante busca en una carrera ser

reconocido tal como dice ser. Entendemos que el valor altruista es el de mayor complejidad puesto que involucra los tres ejes de sentido: quien pone en juego valores altruistas al seleccionar su carrera involucra la necesidad de un hacer concreto, una intervención en el mundo que le permita realizarse, sentirse bien (como todo sentimiento altruista posee su lado egoísta) y que al mismo tiempo responda a objetivos socialmente valorados y por tal motivo, reconocidos.

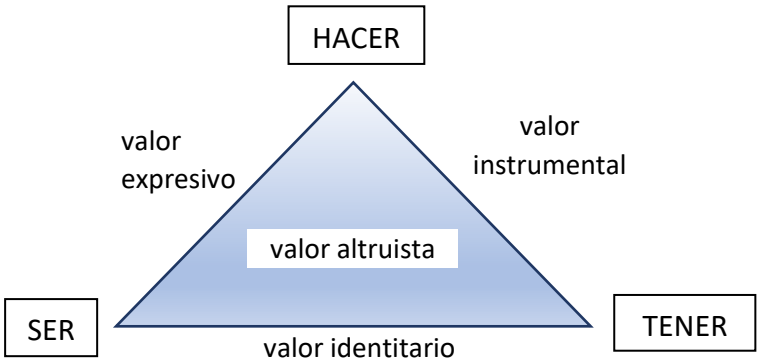


Fig. 1. *Ejes de sentido y valores puesto en juego al seleccionar la carrera. Construcción propia.*

3.2.1. Valor instrumental: "forjar un futuro"

Asignar a la profesión un valor instrumental implica entenderla como medio para el logro de determinados objetivos. La característica de instrumentalidad aplica para la profesión en sí (como desempeño de un saber calificado) y para el título (como acreditación de ese saber). El título adquiere aquí su dimensión más pragmática ya que posibilita a quien es su poseedor la posibilidad del ejercicio de actividades regladas y el acceso a espacios considerados deseados.La carrera para el estudiante se constituye en medio para lograr hacer laboralmente ciertas actividades (trabajar de algo en particular) que le llevan a tener determinados objetos materiales o inmateriales: cosas, dinero, prestigio, éxito. Cuando el estudiante visibiliza su carrera como la posibilidad de *forjar un futuro* se refiere a objetivos socialmente valorados como el éxito económico, la posesión de bienes materiales, la posesión de capital cultural. Mientras más cerca del vértice del tener se acerca el valor, más es su intensidad de instrumentalidad, como vemos en el siguiente ejemplo:

> *"Yo elegí esta carrera porque tiene mucha inserción laboral en la sociedad, y generalmente conseguís trabajo en lugares prestigiosos tales como embajadas, consulados o también en el ámbito privado como empresas internacionales" (Andrea, Relaciones Internacionales).*

El darle a la carrera un valor instrumental, en la mayoría de los casos, imprime a las representaciones iniciales de los estudiantes la necesidad de culminación de la carrera, ya que la posesión del saber hacer habilitante o del reconocimiento se materializa mediante la posesión del título.

> *"Elegí contador público porque tiene salida laboral y un trabajo independiente. Me explicaron que en tercer año hay pasantías y que después al terminar se puede hacer una doble titulación en administración". (Gimena, Contador Público)*

En el citado ejemplo, la estudiante plantea su carrera en equivalencia con la obtención del título y por ende con el ejercicio de una profesión. Su aspiración es la obtención de un trabajo independiente y también del reconocimiento que implica la obtención de un título (o dos).

3.2.2. Valor expresivo: soy y hago lo que me gusta.

Como en todo sistema normativo, la jerarquización de lo que el sujeto considera importante es lo que incide en sus prácticas. No sólo sus creencias sino los afectos que le atraviesan le reclaman definir sus prioridades. La priorización es el elemento infaltable en cualquier sistema normativo. Cuando hablamos de que el estudiante pone en juego valores expresivos en la elección de su carrera, nos referimos a que prioriza sus gustos e inclinaciones esperando que la carrera le ofrezca la posibilidad de visibilizarlos y desarrollarlos. En ese caso la carrera abandona su impronta instrumental propiciando una mirada que supere la de carrera/profesión como medio para hacer y tener y que se enfoque en una carrera cuyo sentido se asocia al hacer para ser. La búsqueda es la de poder inscribir en su elección una cierta forma de ser. Los estudiantes que sostienen valores expresivos al momento de elegir su carrera expresan convencimiento a cerca de sus gustos y habilidades e incorporan en sus discursos sus preocupaciones vocacionales; les interesa "descubrirse", asumiendo que hay algo que está cubierto y que, para encontrar la pasión escondida, que aún no logra emerger, deben arriesgarse. Se guían por las materias que les han resultado placenteras y por sus hobbies.

> *"¿Por qué elegí mi carrera? Porque me considero una artista, pero sé que no basta con creerlo y sentirlo, necesito formarme. Dentro de mis hobbies como danza, pintura y coordinadora de niños y otros deportes, el dibujo, en especial de ropa, ¡me vuelve loca!" (Dana, Diseño de Indumentaria)*

En investigaciones sobre los valores asociados al mundo laboral se identificó que el nivel de estudios es el factor más incidente en la valoración expresiva del trabajo (Veira & Goy, 2010). La razón dada por los autores es la inversión que supone la educación superior que tiene un impacto sobre las aspiraciones laborales, situándolas más allá del salario y la estabilidad; indican también que la educación superior supone una exposición más prolongada a un adiestramiento orientado al desarrollo personal y al logro de metas individuales. Sin embargo, en nuestro país y por las características de la educación universitaria, el estudio universitario se ha asociado a la posibilidad de movilidad social y se ha ligado fuertemente a ideales meritocráticos, que no se agotan a pesar de las fuertes crisis socioeconómicas que restringieron la relación entre capital cultural y posición económica. La carrera y posterior consecución de un título universitario continúan teniendo para gran parte de os estudiantes ingresantes un valor instrumental. Aunque es posible observar la emergencia del valor expresivo en los casos cuyas familias ofrecen mayor soporte económico, no podemos decir que el valor instrumental surja sólo en los casos contrarios. Consideramos que, tal como lo hemos definido, el valor instrumental no es excluyente del expresivo.

3.2.3. Valor identitario: soy porque me dicen que soy, porque tengo la aprobación del otro.

Entendemos que la carrera adquiere un valor identitario cuando integra la posibilidad de ser en su carácter más singular, con la de ser reconocido. Cuando el estudiante elige una carrera, y la carrera tiene un valor identitario, el estudiante se proyecta como profesional de la misma, reconociéndose en los rasgos que identifican dicho profesional, y pretendiendo la pertenencia a ese colectivo y su futuro reconocimiento. "…en el ejercicio de la definición de sí mismo, lo que se es y lo que se posee están mezclados de manera inextricable" (Dubet & Zapata, 1998) . La identidad es el lado subjetivo

de la cultura considerada en su función distintiva (Giménez Montiel, 1997) Lo que define la identidad de una persona es su pertenencia a una pluralidad de colectivos, la presencia de un conjunto de atributos idiosincráticos y su narrativa biográfica: es decir que la identidad da cuenta de que pertenece, de que es, y de que carga con un pasado (Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, 2006). Entonces tenemos por una parte las representaciones que la persona tiene acerca de sí misma, y por otra parte la mirada de los otros, el reconocimiento por parte de los otros de estas representaciones: autorreconocimiento y hetero-reconocimiento, tal como podemos ejemplificar mediante las siguientes citas:

> *"Siempre tuve como meta lograr llamar la atención de los demás en cada dibujo, pintura o trabajo que realizaba. Quiero ser conocida en el mundo por crear una técnica diferente de llegar a los demás" (Gisella, Diseño Gráfico)*
> *"Tardé en encontrar lo que me gusta y ahora no voy a dejar jamás, aunque me cueste, no voy a parar hasta recibirme de lo que yo quiero ser: un administrador de empresas" (R. 18, Jonathan, Administración de Empresas)*

Al mismo tiempo, están presentes los procesos de identificación (lo que el sujeto afirma sobre sí como permanente y pretende que los otros reconozcan) y de diferenciación (lo que le distingue de los otros y pretende que los otros reconozcan como distintivo). En conclusión, la identidad integra lo que le hace ser sí mismo, lo que le distingue del resto, y en ambos casos es necesario el reconocimiento del otro. Cuando hablamos de identificarse con algo, en este caso con una carrera o con un proyecto, esto implica que dicha carrera reafirma los atributos con lo que el estudiante se ha identificado, y que pretende que se reconozcan en él.

> *"En principio, desde pequeña quería estudiar medicina, todo se fue tornando diferente al pasar el tiempo; luego en el secundario a partir de cuarto año comencé a tener Derecho de las Organizaciones, una materia que me encanta aún, ahí me percaté de que 'era lo mío'; aunque desde chica por mi personalidad me lo dijeron, allí tomé conciencia de que era lo que relativamente imaginaba" (Flavia, Relaciones Internacionales)*

Por otra parte, y quizás como condensación de lo que el valor identitario representa, emerge la relación entre el tener y el ser. Tener un título para ser alguien:

> *"Creo que si tengo un título voy a poder ser alguien en la vida. Aparte si formo una familia podría aportar parte de mi sueldo para que mis hijos tengan una hermosa niñez…" (Natsúe, Diseño de Indumentaria)*

La búsqueda de prestigio, o reconocimiento social, es uno de los argumentos más trabajados en cuanto a la selección de la carrera. Aun no tramitado conscientemente, el hecho de buscar prestigio es uno de los factores que motivan a la selección de una carrera. Existe una relación entre la elección vocacional del estudiante y el prestigio profesional que éste piensa que tiene su futuro título (Álvarez Hernández, Aguilar Parra, Fernández Campoy, & Sicilia Molina, 2014)

> *"A pesar de que me encanta dibujar creo que lo prefiero como hobbie simplemente. Me encantaría llegar a ser una empresaria reconocida y exitosa, ejerciendo mi trabajo en cuanto a mis valores e ideologías" (Romina, Administración de Empresas)*

Tenemos entonces por una parte el reconocimiento social, en términos de prestigio, y por otro, el reconocimiento familiar o grupal. El reconocimiento de sí emerge cada vez que el estudiante dice

elegir su la carrera en función de la posibilidad que le ofrece de ser apreciado positivamente por otro o de ser enaltecido social o grupalmente. Cuando el estudiante otorga a su carrera un valor identitario espera afirmarse a sí mismo, ser reconocido como tal y distinguirse de quien dice no ser. Esta diferenciación también es una dimensión de la identidad. Por tanto, cuando el estudiante dice *"soy el único que va a tener título"*, el estudiante se diferencia de sus otros significativos a partir de un proyecto imaginado.

3.2.4. Valor altruista: "que nuestro mundo sea más justo"

Los valores altruistas, lejos de ser anacrónicos con nuestra época individualista, convocan sostenidamente quizás como movimiento contrario a la autoreferencialidad característica de los tiempos a los que asistimos, carente del sistema de referencias, normativo, que la modernidad ofrecía. Si las instituciones han perdido la capacidad de marcar las subjetividades y los agentes socializadores tradicionales (familia, escuela, iglesia) ya no ejercen esta función súper socializadora (Tiramonti, 2010) y los rasgos epocales nos muestran individuos *subsocializados y anómicos* (Tenti Fanfani, 2002), entonces la búsqueda del bien colectivo y de una función solidaria emerge en muchos casos tal vez como necesidad de recuperar ese algo que permita atar al lazo social.

Tal como dan cuenta los relatos analizados, muchos jóvenes de este tiempo nuestro aun desean cambiar el mundo. De una u otra manera desean intervenir en la realidad para mejorarla, para lograr la paz mundial, para que no haya pobreza, para que no haya guerras, para que la gente sea feliz. Objetivos movilizados, claro está por experiencias familiares y mandatos sociales, pero que nos alejan del encorsetamiento de los jóvenes bajo la categoría de individualistas, de opiniones que argumentan que la actual generación joven se plantea trayectorias de vida donde se enfatiza el logro personal por sobre estrategias y acciones de tipo colectivo (Sandoval Manríquez, 2007).

Identificamos valores altruistas cuando la carrera es justificada en función de la posibilidad que ofrece de ser medio para aportar a causas colectivas, nobles, integradoras. O como medio para ayudar al otro, para fortalecer vínculos, para colaborar colectivamente con otro. Por ello, el hecho de que una carrera tenga para el estudiante un valor altruista, integra el eje de sentido del hacer (algo concreto en el mundo) con el ser (noble, solidario, justo) y el del tener (el reconocimiento del otro a raíz de una buena causa).

Discusión

Consideramos que cuando el estudiante elige comenzar y permanecer en una carrera está construyendo un vínculo con la misma, en cuya construcción no sólo intervienen sus representaciones previas sobre la misma, sino también sus nociones acerca de lo que hay que hacer o no, y las maneras de sentir, los afectos que permean en la construcción de dicho vínculo. Todo esto en vistas de alejarnos de una explicación individualista de la selección de una carrera, como si la voluntad del estudiante estuviera aislada de su posición en la familia y en la sociedad, o como si la decisión pudiera ser completamente racional. Consideramos que reconocer los valores que actúan como base para la toma de decisión y la elección de una determinada carrera aporta una mirada más abarcativa del proceso.

La carrera es diferentes cosas y de diferentes maneras. Y esta diversidad no alcanza a ser explicada a partir de la diferencia de capital cultural con el que cuentan los estudiantes. Es aquí donde cobra valor y gana vigencia el uso del concepto de representaciones para dar cuenta del campo de imágenes, creencias, expectativas que poseen los sujetos no sólo por su pertenencia a una clase sino a partir de las interacciones (de las características que tuvo dicha interacción) en sus grupos de pertenencia. En la heterogeneidad representacional que observamos incluso al interior de grupos de

estudiantes pertenecientes a niveles socioeconómicos semejantes, emerge como factor incidente la modalidad discursiva familiar y el fomento de la autonomía del estudiante. El hecho de tomar un grupo de estudiantes, localizarlo y entrevistarlos enriqueció profundamente el análisis. En lo que hemos llamado momento uno, es decir, en el análisis de los relatos, pudimos relevar creencias y valores de los estudiantes al ingresar, mientras que en las entrevistas realizadas a una muestra de los estudiantes que escribieron dichos relatos, pudimos analizar la trayectoria. Consideramos que esta decisión metodológica fue más productiva que si, con el fin de analizar trayectorias, hubiéramos tomado un grupo avanzado de la universidad, porque nos permitió ver saltos de universidad, continuidad y discontinuidad de trayectorias y motivos de deserción. Pero también porque la técnica utilizada enriqueció la producción discursiva de los alumnos, que al encontrarse con su propio relato manuscrito se vieron interpelados de otra manera, y atravesaron emociones y sensaciones diversas. Esto sin duda fue un aporte metodológico interesante. La aplicación del método comparativo constante, como procedimiento analítico integral del proceso de investigación llevado a cabo resultó fundamental para la riqueza de las categorías emergentes y enriqueció significativamente la interpretación realizada.

Referencias

Álvarez Hernández, J., Aguilar Parra, J. M., Fernández Campoy, J., & Sicilia Molina, M. (2014). El prestigio profesional y social: determinante de la decisión vocacional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *25*(2), 40–55.

Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de laas Representaciones Sociales. *Papers on Social Representations*, *9*, 1–15.

Bustamante, L. (2012). Representaciones de los jóvenes acerca de la universidad: proceso de selección de la institución universitaria. *Uni-Pluriversidad*, *12*(1), 45–56. Retrieved from https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/13277

Dubet, F., & Zapata, F. (1998). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos*. El Colegio de Mexico. https://doi.org/10.2307/40420036

Giménez Montiel, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociale. *Frontera Norte*, *9*(18), 9–28. Retrieved from https://www.academia.edu/805565/Paradigmas_de_identidad

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. In S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social, II*. Buenos Aires: Paidós.

Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de Vida y Métodos Biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. In I. (2006). Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 65–106). Barcelona: Gedisa.

Sandoval Manríquez, M. (2007). Sociología de los valores y juventud. *Ultima Década*, *15*(27), 95–118. https://doi.org/10.4067/s0718-22362007000200006

Spink, M. J. (1993). O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. The Concept of Social Representations in Social Psychology. *Cad. Saúde Públ.*, *9*(3), 300–308.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.

Tenti Fanfani, E. (2002). Voz socialización. En Altamirano, C., *Términos Críticos de la Sociología de la Cultura*, Buenos Aires, Paidós.

Tiramonti, G. (2010). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. In G. Tiramonti (Ed.), *La trama de la desigualdad educativa* (pp. 15–46). Buenos Aires: Manantial.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *La investigación cualitativa. In Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

Veira, J. L. V., & Goy, C. M. (2010). La difusión de los valores expresivos en el trabajo. *Configurações*, (7), 13–30. https://doi.org/10.4000/configuracoes.16

Da Investigação-Ação à *Grounde Theory*: Experiências de adolescentes do nordeste do Brasil

Judite Zamith-Cruz[1] e Marly Costa[2]

[1] Instituto de Educação Universidade do Minho, Portugal. juditezc@ie.uminho.pt;
[2] Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Maranhão, Campus Barreirinhas MA, Brasil. marlycosta@ifma.,edu.br

Resumo. No decurso de Investigação-Ação, numa Escola Família Agrícola, no Brasil, se intercala um período em sala de aula, com outro no campo e na casa rural. A análise dos dados orais, visuais e textuais, compreende uma *codificação aberta* por *Grounded Theory.* Numa turma do 5º ano, descrevemos e tentamos compreender as emoções decorrentes dos (e nos) modos de vida das 7 raparigas e 9 rapazes, recém-admitidos ou retidos por múltiplas vezes (11-17 anos). Apresentamos os dados para a dimensão "movendo-se com os outros e sentimento de solidão", coligidos "textos" de alegria, tristeza, medo, raiva e solidão. Nas conclusões se explicitam padrões de ação, que enfatizam as características da linguagem e a compreensão do texto, como quando no subgrupo de meninos se dá conta de *xingar ele* (com palavrões e insultos) ou se deseja outra forma de vida, não agrícola, quebrando um círculo de fracasso, acusação e desvalorização.

Palavras-chave: Adolescentes; Escola Famíla Agrícola; *Grounded Theory*; estratégias de dados mistos; métodos multimodais.

From Action Research to Grounded theory: Experiences of teens from the Northeast of Brazil

Abstract. In the course of an Action-Research in a Brazilian Agricultural Family School, we saw that the educational system intercalate a period in the classroom and another in the school field, and rural family. The analysis of the data (oral, visual and textual) comprises an *open coding - grounded theory*. In a 5th grade class, we describe and try to understand arising emotions from vital ways of life of 7 girls and 9 boys, newly admitted or multi-retained (11-17 years old). We presented the data for the dimension "moving with others and feeling of solitude", collected "texts" of joy, sadness, fear, anger, sadness and solitude. The conclusions for action patterns emphasize language characteristics and text comprehension, such as when the subgroup of boys speak about fights and from the opponent, who swear at him (with profanity and insults). Some boys and girls wish to abandon agricultural activities, breaking a circle of failure, prosecution and devaluation.

Keywords: Teens; Agricultral Family School; Grounded Theory; *mixed methods research.*

1 Introdução

Colocámo-nos num terreno com forte pendor às desigualdades e sujeito a desníveis de saber e poder. Com um paradigma sociocrítico, é valorizada a vertente interventiva, se colocam "intervenções no mundo" (Freire, 1997, p. 110). Como *expandir luz*, partindo de Investigação-Ação (Carr, 1996), para que estudantes se foquem na atenção pedida, na sala de aula, que sejam capazes de gerir as suas emoções, de ouvirem as "instruções", de colaborarem e de fazerem amigos?

Seguiram-se depois "estratégias mistas ou multimodais" (*mixed methods research*), sendo que o ponto de partida fosse o Estudo de Caso, em que se realizaram atividades socioemocionais, na

Investigação-Ação em Educação, no contexto de biodiversidade (Morin, 2000, p. 36), no Nordeste brasileiro, a 423 km da capital de São Luís do Maranhão, Brasil.

A realidade social, como o "insucesso escolar", *coloca-se depois* do "proceso" que se expõe?

Numa visão "fundamentada", por "teoria" se entende um conjunto de "adaptações dos dados aos conceitos e destes a categorias", entre as quais se firmam "conexões", sendo que codificar passe por *construir teoria* (Strauss & Corbin, 1990, p. 20 e p. 22). Para Strauss e Corbin (1990, p. 97), a prévia "ação" consiste na "estratégia arquitetada para gerir, agarrar, conduzir ou responder a um fenómeno" (p. 96), como o incidente (insucesso escolar) em torno do qual se dirigiu um conjunto de interações a jovens. Um "fenómeno" é ainda uma "afirmação", no sentido de o identifica com uma questão (p. 38), como quando se interpela "por que motivo se inculcou uma modalidade de educação lúdica e artística, prévia ao estudo e trabalho, na Escola Família Agrícola (EFA).

O incidente ocorreu no contacto inicial com docentes da EFA. "O problema (dos alunos)" fora apontado como de "dificuldades escolares", "desmotivação", "insucesso" e repetência de 5 estudantes, de 5ª série, do Ensino Fundamental. E a pensar-se na etnografia crítica (Carspecken, 1996), numa visão "crítica" da psicometria na psicologia (Carspecken, 1996; como citado em Amado, 2013, p. 55), se acredita poder ajudar a florescer jovens para um futuro melhor, sem isolar "um" problema, entre outros, de desvalorização educativa, económica, social, política, ou seja, um "universo de significações" (a cultura solidária, na comunidade educativa e religiosa). Na análise de características da linguagem e compreensão de textos de participantes, como na teoria "enraizada" (*grounded*), se intentou destacar a identificada turma.

3 Metodologia

Na via fenomenológica, em paralelo à etnometodologia, os processos psicossociais são "o modo como os membros da comunidade reconhecem, descrevem e explicam a *ordem* das suas vidas quotidianas" (Zimmerman & Wieder, 1970, p. 285). Portanto, se fundamentou a teoria nos dados, como na *Grounded Theory*, subsequentemente ao recurso a atividades implementadas com os jovens, por métodos (auto)biográficos e etnográficos, na linha da Investigação-Ação.

Veio-se pois a refletir acerca de assunções fenomenológico-existenciais – experiências e relatos biográficos, implícitos até à partilha de entendimentos, "enraizados" na subcultura.

Se salienta que os "dados" são os textos mistos coligidos da experiência inesquecível (Investigação-Ação) ou o desejo profissional. Para a sua análise, a teoria "fundamentada" não assenta na

construção da amostra de sujeitos e de categorias *a priori*. Portanto, se enquadrou antes uma análise por "codificação aberta" (Strauss & Corbin, 1990, pp. 61-74), no "questionamento" dos dados, consideradas categorias *a posteriori*, nas identificadas dimensões e atributos conferidos. A codificação aberta permite "quebrar, examinar, comparar, conceber, codificar os dados", fazendo proliferar conceções sobre os quotidianos, em que se "deixem os dados falar por si" (Tesch, 1990, p. 23). Nesta viragem, não se interromperam os jovens, com estímulos verbais, fatuais, dito que os significados por si atribuídos a situações são indexicais, isto é, dependentes do contexto e linguagem local.

Os participantes foram 16 estudantes: 10 fizeram 11 anos e não foram retidos na sua escolaridade, sendo que, dos restantes 6, 4 adolescentes têm 13 anos e 2 têm 14. Em termos de instrumentos, **c**riou-se uma ficha sociodemográfica para a recolha de elementos de estudantes e guiões para questionários, com questões abertas e fechadas. Os procedimentos, em sala de aula, implicaram, entre múltiplas ações, serem completadas frases por escrito ou oralmente:

> *Quando estou contente, eu…*; *Às vezes fico triste, quando...*; *Às vezes, eu tenho medo de…*; *Quando eu tenho medo, eu…*; e, insistindo-se, *O que fazes quando tens medo?*; *Quando eu fico brigada/o, eu..*; *Quem mais briga com você?*; *Eu me sinto sozinha/o, quando…*; *Quando eu estou sozinha/o, eu…*

Na análise desses dados, se fixaram categorias, subcategorias e regularidades, pelo cruzamento de relatos de jovens, durante oito sessões de atividades de linguagem oral e escrita, expressões artísticas e produções culturais. *Despertava* a sensibilidade teórica da investigadora-residente (Strauss & Corbin, 1990, pp. 75-95), para a "codificação aberta" dos dados, mediante o "questionamento" (pp. 77-81), a "análise de palavras, frases, parágrafos" (pp. 81-84) e as "técnicas para se estabelecerem comparações" (pp. 84-91). O questionamento de dados implicou o levantamento de questões amplas a colocar nas sessões e de questões como textos, ou seja as perguntas temáticas sobre interações "eu-outros". Formularam-se também perguntas, com vista a serem criadas comparações entre experiências a narrar. A análise de palavras, frases, parágrafos é um trabalho linha-a-linha, nos textos, recolhidas expressões coloquiais. As técnicas para se estabelecerem comparações retratam-se no "vaivém" entre fenómenos (pp. 84-87): (1) a "bandeira vermelha" (pp. 91-93), relacionada com o tabu cultural, para não se perguntar diretamente se os inquiridos apreciam a ESA, em situação de internato, se são maltratados em casa, ou ainda, se dizem queixar-se do trabalho; (2) a comparação de fenómenos próximos (p. 88), como entendimentos comuns na idade, género ou repetência escolar; e (3) a comparação de fenómenos distantes (pp. 90-

91). Com o desenrolar da análise, as categorias vieram a integrar propriedades (atributos de cada categoria, firmadas subcategorias), na dimensão - eu emocionando-me com outros.

Primeiro e ao longo do proceso, na observação participante, o contexto documenta-se por imagens – desenhos de crianças do babaçu (palmeiras da Amazónia) e fotografias da região, no clima tropical, recursos comuns em *metodologias e etnografias visuais* (Rose, 2005). No meio rural maranhense, o quotidiano de 7 meninas e 9 meninos decorria - a nossos olhos – ora na sala de aula ora na apanha do arroz, feijão, macaxeira/mandioca, milho, quebra de coco babaçu das altas palmeiras (com mulheres) ou roça de juquira (mato de zonas abandonadas). A alimentação contava ainda com caça e pesca por homens, nos igarapés (cursos de água), além de carne de suíno, bovino e animais domésticos. Mas sobretudo, ali se come jerimum/abóbora, quiabo (da família da malva), maxixe (semelhante ao pepino), vinagreira (quiabo roxo), feijão, arroz e frutas, como manga, banana, caju e laranja. Vive-se na casa de taipa (barro amassado), coberta de palha de coco babaçu. Como nas habitações, na escola se dorme em grupo, nas redes de baloiço. A deslocação entre o lar e a escola chegou a demorar 70 km, em terra batida e alagada, no carro de animais, fretado para deslocações. Poucos familiares alcançaram a escolaridade básica, exceto um pai que atingiu o 8º ano. Trabalham para próprio consumo, vendendo o excedente em feiras e/ou são *diaristas* em casas de fazendeiros. A todos os pais cumpre o apoio agrícola na EFA e o pagamento de uma pequena taxa, para efeito de escolaridade de filhos. Os jovens constatam facilmente a ação contra o meio ambiente/antropização, sem eficácia policial. Para haver atividades lucrativas, muitos passam a fornecedores, crime difícil de conter. Nos *media* maranhenses, se acusa o desmatamento, que inclui queimadas, o tráfico de animais em extinção (araras e papagaios, gatos-do-mato, onças…), o cativeiro de curiós (de canto apreciado), impedindo a reprodução.

A pensar-se que as pessoas possam ser melhor entendidas em interação do que sujeitas a representar "conceitos intelectuais", se apostou, como referido, na Investigação-Ação, em que coligimos dados. Foi a seguir ao desenho da casa (não escola), que sucedeu a elaboração de um povoado. Se encontrou vincada *a minha casa* e a da vizinhança (incluída igreja e bar). Com cunho estereotipado, florescem elementos naturais (flores, grama, palmeiras e árvores de fruto), campos de futebol e acessibilidades da cancela, do caminho à estrada nas paisagens ensoleiradas e chuvosas. Daqueles lugares eleitos se contaram episódios, dito que seja *mais fácil* ouvir o relatado doutros do que falar. Foi entre a sexta sessão e a sétima sessão, em sala de aula, que nos dedicámos a explorar a dimensão 2 - eu a emocionar-me com outros (na alegria, tristeza, medo, briga - ira/raiva e solidão). Na categoria *alegria*, para ambos os sexos, se criaram cinco subcategorias: união familiar; união de

pares, na aprendizagem e no convívio; união fraterna solidária com colegas *tristes*, doentes ou idosos; união espiritual, em privado; e união pública, com alguém, não definido. Uma menina gostaria era de ver as pessoas no *caminho certo*. No que toca à categoria *tristeza*, codificaram-se as expressões verbais delas em quatro subcategorias: *fazer algo errado* e castigo; saudade e desunião familiar; desunião com amigas e outros; e desunião de outros. Nos rapazes, a tristeza prende-se a quatro subcategorias: trabalho agrícola; *fazer algo errado* e castigo; acidentes/quedas; e maus tratos. Na categoria *medo*, o que temem? Animais, fantasmas, pesadelos no sono, escuro, gente familiar (ou não) mas morta, o *mal* e *algo ruim* a acontecer-lhes como morte, desaparecimento, solidão em casa, solidão e perigos, provocados por *alcoolizados* e acidentes (quebrar o braço). Os bichos assustadores são cobra, cachorro, onça, vaca a correr contra si, bicho grande ou pequeno como sapo. Que subcategorias, face ao temido? As tipologias reativas são quatro: física; emocional; religiosa e ações apaziguadoras no brincar ou passear. Só eles dizem do medo de *apanhar*. Por sua vez, na emoção negativa *ira/raiva*, com briga (categoria), em ambos os sexos, à questão (*Quando eu fico brigada/o, eu...*), as disputas brigadas integraram duas subcategorias: ameaça e ação/reação. Para elas, distingue-se a ameaça ou a descarga nas coisas que destroem da escaramuça com pessoas. A linguagem deles é enfática das brigas virem do adversário e *xingam-no* (com palavrões e insultos ditos). Também os rapazes podem ficar *quietos*, afastar-se, não querer que lhes falem, ou ficar um a pensar na desavença. Eles explicitam motivos para serem outros a serem conflituosos consigo. Mas quem mais se zanga são as mães, irmãos e amigos/colegas, ainda que nomeados pai, tios e primas, mas nunca os professores. Por fim, a categoria *sentimento de solidão*, abrangeu os participantes dos dois sexos, quando se começou por saber o seguinte: *Eu me sinto sozinha/o, quando…* Foram aludidas brigas correntes, que levam amiga/os a nem lhes falar nem brincar, rejeitando-a/os. Não gostam de si? Todavia, um fator de solidão inevitável foi a alusão a afastamento de pais, quebrada a proximidade física ou afetuosa. Por seu lado, fixado o privado, para a frase a completar *Quando eu estou sozinha/o, eu…*, elas preenchem mais o tempo de isolamento dentro de casa, arrumando-a e às coisas pessoais ou cozinhando (por prazer ou por obrigação); divertindo-se; dormindo; e comendo. Pode dizer-se a aluna *entediada*, entristecida, o/as que chorem *de raiva* e/ou fiquem no seu canto.

4 Conclusões

Quando se realçaram inúmeras categorias *in vivo*, nos termos de participantes, se lhes conferiu relevo, relativamente a categorias "teóricas".

Nas técnicas para se estabelecerem comparações, de acordo com o que seja tomado por tabu, com a técnica da bandeira vermelha se geraram categorias e subcategorias, se questionaram os participantes, se operacionalizaram comparações, levando-nos a comparar regimes de trabalho agrícola, separando respostas do grupo das do subgrupo de rapazes, no estereótipo de género (o que meninas *desejassem saber*, por contraste com meninos), de educação diferenciada (o que *entristece* somente os meninos, como roçar mato…), de ocorrências como brigas (em que meninas ameaçam bater em coisas e eles agridem-se em brigas mais *feias*), ou de outras ambições profissionais. Afinal, são eles a manifestarem-se sujeitos a acusação e a desvalorização na escola. Há rapazes agredidos fisicamente, também durante o trabalho familiar. O conhecimento ativamente construído quis-se alicerçado, tornado favorável um novo entendimento no âmbito da prevenção e do bem-estar psicológico. Ainda se observaram regularidades, no que é regulado/norma institucional, da estabelecida visita familiar ao gosto pela pertença à escola. Exceção é o desejo de abandono da mesma de três rapazes.

Deseja-se que a pessoa no seu habitat venha a preencher, na turma, um maior âmbito de possibilidades, amplificada a variabilidade da Pedagogia de Alternância com *novas* pedagogias, quando os limites biopsicossociais sejam sensíveis a adversidades.

Referências

Amado, J. (2013). A investigação em educação e seus paradigmas. In J Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 19-71). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Carr, W. (1996). *Una teoria para la educación: Hacia una investigación educativa critica*. Madrid: Morata.

Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in the educational research*. London: Routledge.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terr.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. S. Paulo: Cortez.

Rose, G. (2005). *Visual methodologies*, London: Sage Publications.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types & software tools*. Bristol: The Falmer Press.

Zimmerman, D. H. & Wieder, D. L. (1970). Ethnomethodology and the problem of order: Comment on Denzin. In J. D. Douglas (Ed.), *Understanding everyday life: Towards a reconstruction of sociological knowledge* (pp. 285-298). Chicago, Il: Aldine.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: POR UMA FORMAÇÃO ATIVA DOS DOCENTES EM MEDICINA

Adriana dos Santos Prado Sadoyama[1], Maristela Vicente de Paula[1], Neila Maria Mendes Borges[1], Augusto César da Fonseca Neto[1], Paulo Alexandre de Castro[1] e Geraldo Sadoyama[1]

[1] Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Brasil. drisadoyama@gmail.com; maristela.vicente.paula@gmail.com; neilam@ibest.com.br; augusto.cesar.fonseca@gmail.com; padecastro@gmail.com; gsadoyama@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta e discute os resultados obtidos a partir de uma pesquisa qualitativa de uma atividade de formação dos professores concursados do curso de medicina da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão que teve como escopo principal apresentar e discutir sobre as crenças epistemológicas destes futuros professores e, apresentar a dualidade entre ser médico docente ou docente em medicina. Outro objetivo foi mapear, dentro desta dualidade as questões da Identidade Profissional do professor de Medicina. O percurso metodológico fez o uso da pesquisa colaborativa e teve como propósito a partir das crenças destes professores apontar as dificuldades de formação dentro da perspectiva das metodologias ativas. Como resultados apontou que à formação docente e profissional do professor de medicina ainda é escassa. Além disto, a maioria dos docentes das escolas Médicas não reconhecem a docência como profissão e sim uma complementação de suas atribuições na formação destes profissionais médicos.

Palavras-chave: docência em medicina ; formação de professores ; metodologias ativas.

ACTIVE METHODOLOGIES IN HIGHER EDUCATION: FOR AN ACTIVE TRAINING OF TEACHERS IN MEDICINE

Abstract: This paper presents and discusses the results obtained from a qualitative research of a training activity of the teachers of the medical course of the Federal University of Goiás / Regional Catalão, whose main purpose was to present and discuss the epistemological beliefs of these future teachers., to present the duality between being a medical teacher or a teacher in medicine. Another objective was to map, within this duality, the questions of the Professional Identity of the professor of Medicine. The methodological course made use of collaborative research and had as its purpose from the beliefs of these teachers to point out the difficulties of formation within the perspective of active methodologies. As results pointed out that the teacher and professional training of the professor of medicine is still scarce. Moreover, most teachers in medical schools do not recognize teaching as a profession, but rather a complementation of their duties in the training of these medical professionals.

Keywords: teaching in medicine; teacher training; active methodologies

1 Introdução - Metodologias Ativas no Ensino Superior

Segundo Anastasiou (2015, p.09) tem havido um movimento em apreender e sistematizar os saberes docentes universitários devido aos desafios do ensino e a aprendizagem relacionados

CIAIQ
www.ciaiq.org

aos resultados acadêmicos dos estudantes das licenciaturas e que tem causado frustrações. Devido a isso o aumento de programas de formação continuada tem crescido na esperança de tentativa de suprir lacunas que os cursos por tamanhas demandas curriculares, apesar de muitos esforços, não conseguem preencher.

Estes grupos de formadores têm criado espaços docentes de discussões onde discutem ações da docência e dos discentes nas aulas universitárias com o intuito de pensar possibilidades de superação dos desafios da formação docente. Entre as muitas discussões tem-se centrado em experiências com as Metodologias Ativas de Aprendizagem como mediadora dos saberes científicos e da docência nas aulas universitárias.

A formação docente tem caminhado em formações clássicas, ou seja, formação para docência na perspectiva de centrar em métodos de pesquisa e nos objetos da mesma do que em metodologias de ensino. De acordo com Knowles (2011, p.79) " É correto supor que a teoria de aprendizagem defendida por um professor influenciará sua teoria de ensino. " O que se tem percebido é que a formação do aprendiz universitário em docência tem caminhado na perspectiva individual mediada muitas vezes somente pelo professor de determinada disciplina.

É necessário repensar que ao desenvolver os saberes necessários para a docência estes devem assumir propostas pedagógicas inovadoras dentre elas o uso das Metodologias Ativas na universidade. De acordo com Anastasiou (2015, p. 18) a utilização da metodologia ativa retoma teorias clássicas e pouco utilizadas na formação de professores que são: a teoria da complexidade, o funcionamento cerebral e a educação de adultos.

1.1 Por uma aprendizagem ativa na formação de professores

Freire (2011, p. 95) em " ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" se refere a uma educação dialógica. Nesta proposta o educador também é educado enquanto educa onde ambos, o educador e o educando se tornam sujeitos no processo de ensino/ aprendizagem, ou seja, no processo de ensinagem.

Nesta proposta muitos pesquisadores assertivam que em uma aprendizagem ativa o professor coloca-se no lugar de um tutor da aprendizagem, ou melhor, o mediador da aprendizagem. Esta ação mediadora do professor muito estudada pela corrente teórica sócio-histórico-cultural tem trazido importantes contribuições às práticas pedagógicas. Nesta concepção o professor transmissor de informações dá lugar a uma postura de mediador entre o aprendiz e o objeto de conhecimento. (Moram 2018)

Em uma formação ativa ou uma Pedagogia Ativa não há espaço para a reprodução das práticas de instrução (transmissão de saberes). Na verdade, somos meros modelos de formação docente pautada em conhecimento superficial do fazer pedagógico sem reflexão. Essa forma de ensinar no ensino superior não dá aos futuros professores oportunidade de produção ou construção sólidos de conhecimentos e habilidades suficientes úteis para o enfretamento dos problemas reais da docência.

As Metodologias Ativas tratam de estratégias pedagógicas que saem de aprendizagens individualistas, enfadonhas, verticais e passivas elevam o estudante do ensino superior para um aprender coletivo, desafiador, horizontal e dialógico que explora o estímulo no desenvolvimento crítico, da criatividade, e na construção e produção de conhecimentos úteis a soluções dos problemas da docência, pois parte de uma ótica da problematização. (Veiga 2015)

Na formação do professor ativo é essencial nas palavras de Anastasiou (2015, p. 20) " o ato de ensinar e aprender constitui-se, quando plenamente atingido, num processo de mútua determinação, aqui denominado *processo de ensinagem*. Se houve aprendizado, houve ensino. É comprovado que nosso cérebro funciona mais sentindo-se desafiado em situações de problematização é esta pode ser uma metodologia que mobiliza os estudantes na universidade.

No entanto temos um grupo de docentes que não tem ou nunca tiveram acesso aos aspectos teóricos da formação de professores. Me refiro aos médicos docentes que nunca tiveram acesso aos conhecimentos da formação da docência e, que estão nos cursos superiores enfrentando os problemas reais da docência sem nunca ter tido acesso aos saberes e fazeres docentes. Ao longo deste trabalho faremos este embate.

2 A formação docente nos cursos de Medicina

Em 1881, Machado de Assis escreve a célebre obra Memórias Póstumas de Brás Cubas. No capítulo inicial intitulado óbito do autor Brás Cubas se descreve não como um autor defunto, mas um defunto autor. A importância de se iniciar com esta citação ousaremos em fazer uma analogia sobre a formação docente em medicina usando o trocadilho de médico docente em docente médico. Este trocadilho remete na diferença conceitual a qual se refere aos saberes e fazeres docentes, ou seja, conceitos e perspectivas na formação do docente médico.

Freire (2015, p.26) citado por Sadoyama (2017, p.41) afirmam que:

> " a necessidade de saberes e fazeres que concernem a uma prática docente e uma reflexão crítica sobre a mesma com a intenção de alinhar e discutir no delineamento de uma formação docente cuja compreensão desta prática seja clara, lúcida pautando-se que, este sujeito em formação assuma-se como protagonista da produção do saber e, que se convença definitivamente que o ato de ensinar não é meramente transferir conhecimento mas possibilitar aos aprendizes a construção e produção coletiva do conhecimento."

Nesta perspectiva o médico docente ainda se encontra em um lugar discursivo de desconhecimento da docência e dos saberes e fazeres docentes pois epistemologicamente estão centrados no papel do médico que ensina. A triangulação missão institucional, planejamentos das práticas educativas e interação professor aluno ficam à margem, pois ainda predomina nestes "docentes" a formação mecanicista do médico. A complexidade da

formação docente coloca em "xeque" a formação médica, ou seja, o médico docente terá de fazer a transposição para o docente médico e terá que superar segundo Japiassu (1976, p.34), a Pedagogia da dissociação do saber, em outras palavras, desenvolver habilidades de docência que vão além do conhecimento técnico em medicina.

Paralelamente a isso, desenvolver práticas de ensinagem na concepção das Metodologias Ativas que traz como princípio processos formativos vivenciados na metodologia da problematização e que, promovam a reflexão que gera conflitos, mas não somente o conflito por ele mesmo e sim, o conflito segundo Gadotti 1998, para a superação dialética. Nesta acepção os docentes médicos se tornam docentes em medicina e neste processo ressignificam seus conhecimentos puramente clínicos para socioculturais.

Este conflito entre médico docente, docente médico até chegar em docente em medicina pode contribuir para romper o paradigma flexneriano que predominou no ensino da medicina no século XX e que no século XXI dá sinais de esgotamento. O objeto da medicina que até então era a doença, a partir desta " conflitualidade" passa ser o paciente. Neste sentido o docente em medicina abarcará uma formação para o desenvolvimento de saberes e fazeres docentes no contexto social, como mediador do conhecimento. (Veiga 2015)

Para a efetivação da formação destes docentes é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem delineando um perfil de docência pautado na atividade criadora, reflexiva, crítica, compartilhada e de convivências com as diferenças. Segundo Almeida (2018, p. 11) " a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. "

Dentro da perspectiva de uma Pedagogia Ativa estes docentes em medicina deveriam ter acesso à uma formação docente orientada pelos princípios de inciativa, reflexão e conscientização do seu papel como professor e sua autonomia para criar métodos inovadores reinterpretando concepções epistemológicas na promoção e integração do conhecimento.

3 Delineando a pesquisa

Este trabalho apresenta e discute os resultados parciais obtidos a partir de uma pesquisa qualitativa de uma atividade de formação dos professores concursados do curso de medicina da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão que teve como escopo principal apresentar e discutir sobre as crenças epistemológicas destes futuros professores e, apresentar a dualidade entre ser médico docente ou docente em medicina.

Os participantes são 20(vinte) docentes recentemente aprovados em concursos para docentes do curso de medicina. São eles: 14 médicos de várias especialidades e 06 não médicos. Os dados foram coletados no curso de aperfeiçoamento docente e teve como caminho metodológico a pesquisa colaborativa. A pesquisadora realizou sessões reflexivas que compõem a parte central do *corpus* de pesquisa desta investigação com o escopo de fazer um levantamento das crenças sobre a docência e tiveram a frequência de 04 encontros de 08

horas totalizando 32 horas nas dependências da Universidade Federal de Goiás/Regional de Catalão. Visando criar um ambiente acolhedor e cuidadoso para todos os participantes da pesquisa, foi oferecido pela pesquisadora um lanche em cada encontro, uma vez que, segundo Ferreira (2014), a atenção a detalhes como esse cria um clima favorável e contribui para que os participantes se sintam parte do grupo.

Para Ibiapina (2008) as sessões reflexivas configuram-se como um espaço de construção de novas relações entre a teórica e a prática que devem partir dos problemas advindos do exercício profissional, no caso específico destes docentes, principalmente os médicos não possuem nenhuma formação ou exercício em docência e/ou de lacunas formativas desses sujeitos que, segundo nosso objetivo, referem-se à fragilidade de conhecimentos sobre a formação docente e as atribuições dos saberes e fazeres docentes já que a formação deste e voltada para o modelo cartesiano técnico em medicina. As sessões foram, desse modo, um reduto voltado a co-construção de novos saberes numa parceria entre docentes e pesquisadores que, segundo a referida autora, precisam ser guiados a partir da leitura e discussão de textos que dialoguem com a prática e as necessidades formativas do professor ativo e mediador principal tema desta formação, com o intuito de motivar a atividade de estudo e ampliar o olhar dos docentes sobre sua atuação com fundamentos sólidos.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento terá como atividade complementar a realização de narrativas autobiográficas essa ferramenta metodológica será utilizada com o propósito de registrar as percepções e crenças dos próprios participantes da pesquisa. As narrativas autobiográficas tratam-se de registros, impressões e reflexões pessoais acerca de cada etapa que envolve a formação docente, permitindo aos docentes estarem conscientes das potencialidades, dificuldades e dúvidas que permeiam o processo de formação.

As sessões reflexivas, foram registradas por vídeo com o consentimento escrito dos professores participantes, por meio da assinatura do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para serem transcritas e utilizadas, mantendo todo o sigilo necessário, no momento da análise. Os docentes mesmo tendo assinado o TCLE solicitaram a não divulgação das imagens dos vídeos. Por fim, cabe acrescentar que por se tratar de uma pesquisa em andamento e fundamentada numa perspectiva qualitativa, o corpus de pesquisa será construído ao longo da realização do trabalho, podendo sofrer, por isso, algumas alterações.

4 Análise e discussão dos resultados parciais

A proposta das sessões reflexivas como espaço de construção e, no caso destes profissionais da saúde que ainda não vivenciaram à docência, este espaço se torna essencial no desenvolvimento das práticas educativas docentes. Como perguntas disparadoras das reflexões acerca da identidade e profissionalização docente seguimos esta linha: É clara a mudança de nomenclatura médico docente para docente médico alcançando docente em medicina para atuar no curso de medicina desta regional? Também está claro que as metodologias ativas serão o eixo central de ensino aprendizagem dos estudantes do curso?

De acordo com Pimenta (2002, p. 128) as pesquisas e as investigações sobre a epistemologia da prática docente têm- se vinculado às pesquisas sobre as crenças epistemológicas de formação. No caso dos médicos que escolhem a docência esta dualidade está presente e não devemos nos esquecer que professores de medicina, antes de mais nada, são médicos em processo de docência.

Sadoyama (2018, p. 687) no relata que:

> "Os vínculos afetivos, cognitivos ou não com a docência sempre serão ancorados na subjetividade da pessoa/professor de medicina/médico. Estas "personalidades" entram em constante conflito a medida que, os médicos professores e não docentes em medicina percebem os desafios que se complexificam das especificidades que devem ser aprendidas. Tais como planejamento das aulas, elaboração das práticas educativas e avaliação formando um conjunto de competências predominantemente pedagógicas a serem apropriadas ativamente por este profissional que não teve esta formação. "

Ora a questão das crenças ou pré-concepções de uma formação docente mostra-se muito mais complexa em outras áreas. Bejarano e Carvalho (2003) defendem que, devido às crenças educacionais se originarem durante o período em que o indivíduo se encontra na situação de estudante universitário de um curso que não seja licenciatura, o mesmo constrói formas peculiares de apreender os processos de ensino/aprendizagem na concepção de formação do curso superior. Diante disso este estudante ao se tornar docente traz consigo as concepções ou crenças de professores que os formaram.

Sadoyama (2018, p. 687) nos afirma que:

> "A dinâmica de conceber este novo perfil de docente em medicina onde se inicia a aquisição pelos conhecimentos, os modelos, as normas, os valores, as condutas pedagógicas que fazem parte desta cultura docente tornar-se uma tarefa árdua ao mesmo tempo que, implica em uma tomada de consciência do processo na formação de uma identidade profissional, ou seja, torna-se professor sem ter passado pelo processo de formação em licenciatura. É bom lembrar que este médico professor teve como formação o bacharelado que forma profissionais para diversos campos de atuação, menos para a docência. "

Estas crenças ficaram muito evidentes nas sessões reflexivas do programa de formação docente da Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão. Segundo (Pajares, 1992), " As crenças que os professores criam, desenvolvem e assumem como verdades acerca de si e dos outros influenciam fortemente o seu sucesso ou fracasso. " Ao ser apresentado aos médicos docentes este conceito de crenças muitos se viram em um lugar discursivo de medo e desconforto. Ficou evidenciado que a falta de contato com as especificidades da formação docente os coloca em um lugar de fragilidade epistemológica. Diante do desafio de dominar o

princípio de ensino e aprendizagem em metodologias ativas, exigirá uma competência que muitos não tiveram em suas formações universitárias.

Nas sessões reflexivas os discursos que emergiram no que concerne à formação docente e profissional do professor de medicina ainda é muita escassa. Como avaliado anteriormente a maioria dos estudantes de medicina que se tornam docentes não reconhecem a docência como profissão e sim uma complementação de suas atribuições na formação destes profissionais médicos. Ainda nas sessões reflexivas ficou evidenciado no que se refere à planejamento das práticas educativas centralizadas em Metodologias Ativas foi percebido a dificuldade destes docentes na realização das mesmas, no planejamento das aulas, na elaboração das avaliações. Percebemos que a maioria dos médicos docentes não tiveram quase nenhuma formação em disciplinas pedagógicas cursadas em pós-graduação, já que, por serem médicos e bacharéis seus currículos não contemplam tais disciplinas e, muito menos em Metodologias Ativas.

5 Considerações Finais

Muito ainda dever ser pesquisado na perspectiva da formação docente destes profissionais médicos, ou médicos docentes. Tardif (2010, p. 16) citado por Sadoyama (2016, p. 42) nos afirma que “o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na instituição e na sala de aula. Ao pensarmos no médico docente e, principalmente, na transição que o mesmo terá de fazer ao se eleger docente médico e caminhar para o docente em medicina virá à tona está relação”. Esta transposição de médico docente para docente médico na avaliação desta pesquisa em andamento nos mostrou como este processo é árduo e que causa muito sofrimento nestes profissionais médicos docentes. É evidente que eles reconhecem as muitas lacunas no que se refere à profissionalização docente e que não há mais espaço para uma formação mecanicista do médico. Nesta perspectiva da identidade profissional do docente em medicina na construção de uma relação cognitiva e de experiências com a profissão professor um longo caminho deverá ser percorrido por estes profissionais.

Agradecimentos ao **GEPDEBS** -Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior que muito tem contribuído com a minha formação.

Referências

Anastasiou, L.G.C. Prefácio. In: Martins, A.K.A.& Malpartida, H.M.G. (2015). *Metodologias Ativas de aprendizagem no Ensino Superior.* São Paulo: Intermeios.

Anastasiou, L.G.C.(2015). *As bases teórico-metodológicas da educação de adultos e os desafios da metodologia ativa nos cursos de graduação.* In: Martins, A.K.A.& Malpartida, H.M.G.

Metodologias Ativas de aprendizagem no Ensino Superior. São Paulo: Intermeios.

Almeida, M.E.B. (2015). Apresentação. In: Bacich, L. & Moran, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.* Porto Alegre: Penso.

Bejarano, N. R. R. Carvalho, A. M. P.(2003). Tornando-se Professor de Ciências: crenças e conflitos. *Ciência & Educação, 9(1),* 1-15.

Ferreira, L. H. (2014). *Educação estética e prática docente:* exercício de sensibilidade e formação. Tese (Doutorado) – *Faculdade de Educação,* Universidade Estadual de Campinas.

Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido*: ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2015). *Pedagogia da Autonomia*: prática docente: primeira reflexão. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, M.(1998). *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire.

Ibiapina, I.M.L. (2008). *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento.* Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

Japiassu, H.(1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.

Knowlws, M.S.(2011). *Aprendizagem de Resultado: teorias da aprendizagem e do ensino.* Trad. Sabine Alexandra Holler. Rio de Janeiro: Elsevier.

Moran. J. & Bacich, L.(2018). *Metodologias Ativas: para uma educação inovadora.* Porto Alegre: Penso.

Pajares, M. F. (1992).Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning-up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62(3), 307-32.

Pimenta, S.G. (2000). A pesquisa em Didática- 1996 a 1999. In: CANDAU, V.M. *Didática, currículo e saberes escolares.* Rio de Janeiro: DP&A .

Sadoyama, A. S. P., Sadoyama, G., Ferreira, A. L., & Oliveira, P. S.(2017). Saberes e fazeres interdisciplinares na formação do docente em medicina. *Ensino Interdisciplinar: um mundo, diferentes olhares, muitos caminhos.* Portugal: Ludomédia, 2, 39-56.

Sadoyama, A.S.P.(2018). Identidade profissional do professor em medicina: um estudo de revisão sistemática. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 7º, Fortaleza., Ceará, Brasil, 685- 694.

Percepção dos estudantes de enfermagem da FAMEMA sobre a Unidade Educacional Sistematizada

Victoria Marina Lima dos Santos[1], Ione Ferreira Santos [2], Cássia Galli Hamamoto [2] e Mara Quaglio Chirelli[2]

[1] Curso de Medicina da Faculdade de Medicina de Marília. Brasil. victoria.limasts@gmail.com;
[2] Curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília. Brasil. ionefs13@gmail.com;
cghamamoto@yahoo.com.br; marachirelli@gmail.com;

Resumo. Frente a necessidade de mudanças na formação em enfermagem, objetivou-se analisar a percepção dos estudantes de enfermagem da FAMEMA sobre a Unidade Educacional Sistematizada (UES). Pesquisa qualitativa, com entrevista de 20 estudantes dos dois primeiros anos do curso e análise temática dos dados coletados. A análise temática revelou que os estudantes compreendem que as metodologias ativas proporcionam o aprender a aprender, desenvolvendo raciocínio crítico, autonomia para buscar conhecimento durante e após a graduação, possibilitando uma formação mais humanizada, com olhar mais ampliado para o paciente e com construção do conhecimento em grupo por meio do compartilhamento de informações. Como fortalezas destacam o estudo de casos baseados na realidade que se articulam com a prática. As metodologias ativas são comparadas ao ensino tradicional pelos estudantes, que consideram que elas permitem um estudo mais aprofundado em relação ao método tradicional, no entanto, necessita-se construir como trabalhar com os conteúdos e sua delimitação.

Palavras-chave: Pesquisa qualitativa; Educação em Enfermagem; Aprendizagem Baseada em Problemas; Educação Superior.

Perception of the nursing undergraduates of FAMEMA about the Systematized Educational Unit

Abstract. Considering the need of changes in the nursing course, this research intends to analyze the perception of the nursing undergraduates of FAMEMA about the Systematized Educational Unit. It is a qualitative study, in which 20 students from the first and second-year were interviewed. The data was analyzed through thematic analysis. The thematic analysis revealed that undergraduates understand that active methodologies provide the ”learning how to learn”, develop critic thought, autonomy to seek knowledge during and after the graduation, and enable a more humanized professional qualification, including a broader approach of the patient and the building of the knowledge in group through information sharing. As strengths they highlight the cases studies based on reality, which articulate with the Practice. The active methodology is compared to the traditional education by the undergraduates, who consider that the former allows a deeper study than the latter, although it is necessary to discuss how to manage and delimitate the contents.

Keywords: Qualitative Research; Education, Nursing; Problem-Based Learning; Education, Higher.

1 Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) surgiram da associação do Ministério da Saúde com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) no aperfeiçoamento de um ensino em saúde formador de profissionais atualizados, objetivando facilitar a integração dos profissionais da saúde à nova realidade brasileira após a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), cujos perfis fossem compatíveis com o SUS. Principalmente no ensino da Enfermagem na graduação, o qual é o foco do nosso estudo, as habilidades desenvolvidas nas metodologias ativas são fundamentais para a formação de enfermeiros aptos para assumir funções de liderança e de gestão de recursos humanos, materiais e de informação, atuar na atenção primária, secundária ou terciária, em equipes multiprofissionais, e

propiciar um atendimento integral e contínuo, atingindo os objetivos das DCN. Conforme relatam Pinheiro e Mattos (2006), a integralidade prioriza a prevenção em relação à assistência, de forma a incluir no cuidado ações de promoção, proteção e reabilitação da saúde da pessoa, no contexto do sujeito, sua família e a coletividade. A fim de proporcionar o cuidado ampliado nos aspectos físico, psíquico e social, esse princípio do SUS depende da longitudinalidade, que se dá pelo estabelecimento do vínculo, construído por meio da relação profissional de saúde-usuário (Brasil, 1988, Brasil, 2001, Baratieri, Mandu, & Marcon, 2012).

Essas habilidades compõem as competências gerais das DCN, homologadas pelo MEC em 2001, a qual orienta os currículos das Instituições de Ensino Superior (IES) na formação de enfermeiros humanistas, éticos, críticos, modificadores sociais, cujo exercício da enfermagem baseia-se em evidências científicas e considera o perfil epidemiológico nacional, local e os determinantes biopsicossociais no processo saúde-doença (Brasil, 2001).

Compreende-se que competência é a capacidade de tomar decisões e agir com êxito em determinada situação profissional, baseando-se em conhecimentos previamente adquiridos. É avaliada de acordo com os resultados verificáveis dessas ações tomadas, os quais caracterizam os desempenhos, estes compostos por atributos, isto é, habilidades e capacidades desenvolvidas com progressiva autonomia pelo estudante, durante sua formação. Os atributos englobam aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, incrementados por meio da organização e realização de tarefas e atividades que visam ao desenvolvimento de competência (Faculdade de Medicina de Marília, 2008).

Orientado por competência na abordagem dialógica, o currículo do curso de enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA) se organiza de modo integrado, utilizando metodologias ativas: a Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Segundo Faculdade de Medicina de Marília (2008, p.32), "[...] currículo é a totalidade das situações de ensino-aprendizagem, planejadas intencionalmente pelo coletivo da escola [...]". Para que essa orientação curricular se efetivasse, foi necessário embasar filosoficamente o conceito de competência. Dentre outros modelos existentes, optou-se pelo referencial australiano, a partir do qual são mobilizados conhecimentos e habilidades pelo estudante, visando à resolução de situações nos cenários de aprendizagem (Faculdade de Medicina de Marília, 2008).

Nesses cenários, o estudante utiliza a metodologia ativa denominada Problematização, observando e identificando problemas na prática e propondo medidas intervencionistas. Assim, esse método contribui para a formação de profissionais de saúde engajados social, política e eticamente na modificação do meio em que estão inseridos; facilita o entendimento de como funciona o SUS e desenvolve a habilidade de relacionamento interpessoal (Faculdade de Medicina de Marília, 2008).

A Problematização fundamenta uma das unidades educacionais longitudinais de organização do currículo do curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), a Unidade de Prática Profissional (UPP). Outra unidade, a Unidade Educacional Sistematizada (UES), que é embasada na ABP, será abordada no presente estudo (Faculdade de Medicina de Marília, 2008).

Para a UES, com base nas situações vivenciadas pelos estudantes na UPP e seguindo o método da ABP, são formuladas situações-problema por equipes multiprofissionais, que abrangem as dimensões psicológica, social e biológica, para discussão nas sessões tutoriais. Na FAMEMA, o processo de discussão do problema, realizado por oito estudantes, é facilitado pelo professor tutor (Faculdade de Medicina de Marília, 2008).

Na tutoria, o problema é lido e sintetizado, tendo, em seguida, ressaltados seus pontos mais importantes pelos estudantes. Na sequência, utilizam seus conhecimentos prévios para formular hipóteses sobre esses pontos, identificam lacunas de conhecimento, formulam questões de aprendizagem, realizam a busca individual qualificada para responder a essas questões e socializam as informações com o grupo. Avaliam os colegas, o tutor, o grupo, o processo tutorial e a si mesmos, identificando partes a serem complementadas. Tais passos tutoriais podem ser repetidos quando

necessário. Além das tutorias, compõem a UES atividades laboratoriais, conferências e consultorias (Faculdade de Medicina de Marília, 2008).

Como apresentado, alguns autores encontram a relevância da UES, no desenvolvimento de habilidades cognitivas e atitudinais, quanto à comunicação, relacionamento interpessoal, autonomia na busca e construção do conhecimento, trabalho em equipe e realização e recebimento de críticas de forma ética e respeitosa (Cezar, Guimarães, Gomes, Rôças, & Siqueira-Batista, 2010, Gomes, Brino, Aquilante, & Avó, 2009, Vignochi, Benetti, Machado, & Manfroi, 2009). Por outro lado, considerando as vivências com esse método na FAMEMA, a realidade mostra que existem diferentes percepções dos estudantes sobre esta unidade educacional, os quais a limitam às sessões de tutoria, desvalorizam a construção do conhecimento em grupo e priorizam a avaliação da habilidade cognitiva em detrimento das demais.

Esse estudo faz parte de um projeto ampliado de pesquisa, do Grupo de Pesquisa *Educação em Saúde* da instituição em estudo, sobre a implementação das metodologias ativas nos cursos de Enfermagem e Medicina, sendo assim, é importante dar continuidade nas investigações, considerando este estudo, entre as outras, estratégias capaz de sensibilizar e mobilizar responsáveis pelo desenvolvimento de mudanças, cuja finalidade é atingir a reflexão crítica das relações em saúde. Assim como outros estudos que compõem o projeto maior, esta pesquisa recebe o importante apoio da FAPESP para o seu desenvolvimento.

Diante desse contexto, o objetivo desse trabalho é analisar como os estudantes de enfermagem da FAMEMA percebem a Unidade Educacional Sistematizada (UES) na sua posição de sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem e de futuros profissionais da saúde. Assim, o presente estudo pode contribuir para o aperfeiçoamento do currículo dinâmico do seu curso na respectiva da instituição.

2 Metodologia

Estudo exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa, realizado na Faculdade de Medicina de Marília, município de Marília-SP. A opção pela pesquisa qualitativa justificou-se pela profundidade com que esta aborda os significados e motivos, tendo por objeto as "[...] relações, representações e intencionalidade" (Minayo, Deslandes, & Gomes, 2007, p.21). Sendo assim, compreende-se o conceito de percepção dentro desse referencial teórico.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada com estudantes de enfermagem que concluíram a 1ª e 2ª séries no ano de 2017, selecionados por amostragem não-probabilística intencional. A 1ª série foi composta por 38 estudantes, e compôs cinco grupos de tutoria, e a 2ª série, 40 estudantes distribuídos em cinco grupos de tutoria. Foram entrevistados, inicialmente, dois estudantes representando cada grupo de tutoria das respectivas séries, considerando o critério de saturação (Fontanella et al., 2011), somando então, 20 estudantes entrevistados. As entrevistas foram coletadas por um único pesquisador, gravadas e transcritas, obedecendo os critérios éticos de anonimato do entrevistado, sigilo e fidedignidade das respostas. O roteiro da entrevista focou na compreensão sobre a UES, quais as fragilidades e potencialidades da UES e qual a contribuição da UES para a formação profissional.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da FAMEMA, conforme Resolução CNS nº. 466 de 12/12/12 (Brasil, 2013).

Para o tratamento dos dados, realizou-se a análise de conteúdo na Modalidade Temática. Na análise de significados, os temas apresentam estruturas de relevância, valores de referência e modelos de comportamentos apresentados nos discursos (Minayo, 2013). Essa modalidade consiste em

identificar os núcleos de sentido na comunicação com os sujeitos da pesquisa e os significados que esses núcleos trazem.
Realizou-se a leitura exaustiva do material coletado e, utilizando-se uma matriz, categorizou-se o material, identificou-se as ideias que foram agrupadas por núcleos de sentido, chegando-se à temática. Esse trabalho foi realizado pelos quatros pesquisadores, o que possibilitou diferentes olhares, chegando-se ao consenso e a validação da codificação. A partir de então, foi realizada a interpretação estabelecendo relações entre os núcleos de sentido, a literatura e o objetivo do estudo (Minayo, Deslandes, & Gomes, 2007).

3 Resultado e discussão

3.1 A metodologia ativa contribuindo para a formação profissional crítico-reflexiva

As tutorias em pequenos grupos são vistas, pelos estudantes, como fortalezas para o desenvolvimento de habilidades para o trabalho em grupo, destacando capacidades como a comunicação, permitir o compartilhamento e a construção do conhecimento. Entretanto, apareceu no discurso de alguns estudantes a dificuldade na transição do ensino tradicional para a metodologia ativa, bem como a necessidade da escola facilitar esse processo, como pode ser observado nas seguintes falas:

> *[...] como a gente é dividido num grupo pequeno, a gente tem mais oportunidade de falar [...] a gente estuda pra trazer e pra compartilhar com as pessoas [...] dividir a gente em grupo já desenvolve na gente, vamos dizer assim, o espírito de equipe.* (E1)

> *No começo mesmo sendo bem difícil isso, pra adaptação, tudo, que é bem diferente, mas eu acho que é muito válido, porque nos ajuda a pensar mais e ir atrás mais, de informações mesmo [...] Muito difícil você se inserir no PBL e tentar estudar o PBL, ele é muito difícil, entendeu? No começo, a adaptação. Não que não seja difícil mais pra frente, só que o começo é o que mais pega, porque muita gente, por exemplo, o meu caso eu fiquei perdido, porque eu não tinha esse costume de estudar por conta própria.* (E16)

Segundo Paiva et al (2016), no método ativo há obstáculos para formar educadores, abordar conhecimentos básicos e realizar a transição do ensino tradicional, dentre outros aspectos. No método ativo, o estudante aprende já na graduação a trabalhar em equipe e, consequentemente, lidar com visões diversas, sendo, dessa forma, preparado para a atuação profissional na equipe de saúde.
Os estudantes relatam alguns aspectos que contribuem para a aprendizagem significativa como a busca ativa, a construção do conhecimento em grupo por meio de compartilhamento de informações, o estudo de casos baseados na realidade que se articulam com a prática:

> *Eu acho que acaba aprendendo mais você tendo que ir buscar. (E1)*

> *Até que é [ponto] forte, é que o aluno tem que ir atrás do conhecimento dele [...] É uma coisa que a gente vai atrás, a gente aprende mesmo sim, discute com o grupo o que cada um trouxe de pontos diferentes, aí tudo complementa, tudo fica mais fácil [...] é mais gostoso estudar, é tudo mais na prática, né, a gente vê casos reais. (E4)*

> *O conhecimento, né. Inclusive estava falando hoje na tutoria, que a gente parece que nas tutorias, conforme vai estudando os casos, parece que a gente não sabe nada, mas acredito que ano que vem, no terceiro ano, a gente vai chegar nos cenários e a gente vai conseguir fazer muitas correlações, com o conhecimento básico teórico que a gente teve na UES. Então eu acho que é a base, a base de tudo; se não tiver uma base completa, boa, no primeiro e no segundo ano, não tiver tido um conhecimento, eu acho que não tem como a gente colocar isso em prática depois. (E11)*

As metodologias ativas são comparadas ao ensino tradicional pelos estudantes, que consideram que elas permitem um estudo mais aprofundado em relação ao método tradicional, sendo este, baseado

na transmissão do conhecimento do professor para o aluno e na memorização. Outra ideia trazida é que a UES desenvolve um olhar ampliado e humanizado no cuidado ao paciente, enquanto no currículo tradicional limita-se ao plano biológico.

> *Mas agora, você ter o contato e você ter possibilidade de durante a sua formação desenvolver processos que visam o olhar que tem enfoque na humanização, que tem o enfoque em você cuidar do bem-estar do outro um uma outra esfera, isso é muito positivo. Porque, como eu falei, eu vim de uma metodologia tradicional, e a gente estava estudando o corpo humano e era só um corpo humano; a gente estava estudando só uma parte, um sistema e ponto. A gente não tinha esse olhar, a gente não tinha o contato, a gente não tinha o olho no olho.(E2)*
>
> *a tutoria, [...] é diferente [...] dos ensinos tradicionais, [...] por exemplo a tutoria: não é um professor; [...]ele [...] diz assim: " a gente tá indo corretamente pelo caminho, não sei o quê", não tem aquela pessoa que ensine [...] bom, porque você tá ali tendo que estudar todo dia mesmo pra pegar, né, e aprender, não fica aquela coisa memorizada. (E3)*
>
> *[pontos] fortes eu acho que essa possibilidade que o estudante tem de ele mesmo ir atrás, sabe? Então isso não limita a gente, igual... todo mundo veio do tradicional, não tem jeito, né? Eu vejo que a gente no tradicional se limita muito ao que estudar, segue muito o que vai cair em prova... (E13)*

No método ativo, o processo de ensino-aprendizagem está centrado nos estudantes e a construção do saber é compartilhada, enquanto no método tradicional o processo é transmissivo e centrado no docente. A participação ativa dos estudantes no processo de aprendizado parte do aproveitamento das suas vivências, opiniões e conhecimentos prévios para construir novos saberes norteados por metodologias ativas, enquanto no método tradicional esse processo é passivo e consiste em receber teorias. O professor facilita o processo em que os movimentos de pesquisa, reflexão e análise de situações hipotéticas são realizados pelo estudante motivado à autoaprendizagem pelo método ativo (Berbel, 2011; Diesel, Santos Baldez, & Neumann Martins, 2017). A contribuição do professor para um aprendizado efetivo vai além da habilidade de lecionar, propiciando que o estudante seja ativo e crítico nesse processo. Por isso, a adoção de metodologias ativas ultrapassa o modelo de ensino tradicional e amplia o processo de ensino-aprendizagem (Paiva et al., 2016).

Igarashi, Hamamoto e Santos (2018) identificaram que os estudantes do curso de medicina da mesma instituição pesquisada corroboram a ideia da constituição da autonomia na formação, avançando na sua responsabilização no processo ensino-aprendizagem, bem como aprenderem a lidar com a diversidade de olhares na construção do conhecimento, não existindo uma verdade absoluta e imutável, podendo acessar diversos recursos de aprendizagem.

No currículo integrado a formação está estreitamente ligada ao cenário de prática profissional e o trabalho é o princípio norteador do processo ensino-aprendizagem. Para Silva, Fernandes, Teixeira e Silva (2010) a formação em enfermagem apresenta o desafio de que a constituição das habilidades passa pela elaboração do conhecimento, vinculado à prática, para formar cidadãos responsáveis pela superação dos desafios impostos pela sociedade, por meio da reflexão sobre o trabalho/fazer pedagógico na saúde e na enfermagem.

Na rediscussão da formação em enfermagem, culminando na 4ª minuta das DCN, durante os debates abordou-se que necessitaria rever a formação com "novas centralidades do processo sobre o produto, do educando em relação ao educador e da avaliação formativa sobre a somativa". Destaca-se, ainda, considerando os pressupostos das novas DCN, que se objetiva formar enfermeiros que sejam capazes durante a formação "ensinar, conhecer, classificar, analisar, discorrer, opinar, fazer analogias, registrar, fazer diagnósticos, fazer generalizações, empreender dentre outras competências, que possam garantir a formação de profissionais com autonomia, discernimento e pró-atividade, para garantir a integralidade do cuidado na Atenção à Saúde dos indivíduos, família e comunidade" (Adamy & Teixeira, 2018, p. 1570-71).

Considerando as análises da DCN de 2001 e as possibilidades das novas diretrizes, percebe-se a necessidade de se avançar na formação de profissionais que sejam responsáveis ética e socialmente

pelos processos de transformação das práticas em saúde. Nesse sentido, a formação dos enfermeiros deveria se estruturar na integração mundo do trabalho e o ensino, sendo fundamental a constituição do pensamento crítico e de estratégias para que se possa compreender as situações e buscar novos caminhos, estando fundamentados nos princípios e diretrizes do SUS.

Os estudantes compreendem que as metodologias ativas proporcionam o aprender a aprender, desenvolvendo raciocínio crítico, autonomia para buscar conhecimento durante e após a graduação, como apresentado a seguir.

> *Olha, pro primeiro ano eu acho que o [ponto] fraco é ter que aprender a estudar sozinho, sem ter uma base, sem conhecer muito os livros. Aprender a onde encontrar coisas que vai ser útil. Mas ao mesmo tempo que isso é ruim isso é bom, porque a gente aprende a estudar de verdade. Porque eu não sabia estudar antes e eu acho que isso acaba sendo um ponto forte também. (E5)*

> *E a gente já tem uma noção maior de como a gente pode complementar o nosso estudo lá na frente, quando a gente tiver que ser profissionais de saúde. (E19)*

> *Eu acho que a forma, o método de ensino da faculdade, facilita muito, né, que é a busca ativa através dos conhecimentos do aluno, acho que isso dá uma propriedade maior em conseguir aprofundar no que é mais do interesse. (E20)*

> *Eu acho importante os casos que a gente tem em relação não você vê apenas... tirar um diagnóstico, mas você ver o paciente como um todo. Tanto a fisiologia, como o diagnóstico, como a parte social, a parte emocional da pessoa, e eu acho que os casos influenciam muito nisso, contribui muito a gente não só como profissional, mas como pessoa, sabe? E enxergar o paciente como um todo. Eu acho que os casos são bem pertinentes em relação a isso, que eu vejo que a FAMEMA ela é muito humana, e eu acho que é um diferencial que o profissional tem que ter sempre empatia pelo paciente. (E17)*

O método ativo forma profissionais mais preparados ao exercitar sua atitude crítica desde a graduação, quando o estudante participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem (Diesel, Santos Baldez, & Neumann Martins, 2017).

A autonomia e a aprendizagem significativa resultam da participação ativa do estudante no aprendizado, motivado pelas metodologias ativas (Paiva et al., 2016).

> *Essa metodologia ativa, por mais que eu avalie ela como algo favorável ao ensino, é algo que precisa ser muito bem desenvolvido, porque não adianta o estudante ter uma série de atividades que visem desenvolver todos os sentidos dele, seja de raciocínio crítico, seja de um olhar mais humanizado, seja de qualificar aquela busca, seja de aprender realmente a aplicar, de dominar as técnicas, se isso não for muito bem colocado, se isso não tiver claro pro aluno. (E2)*

As experiências vividas em currículos que focam o processo de formação a partir do mundo do trabalho e com metodologias ativas de ensino e aprendizagem buscam a constituição das capacidades em ação, tendo a possibilidade da reflexão e análise do fazer contextualizado, abordando os conhecimentos, as habilidades e atitudes dos futuros profissionais de forma integrada (ChirelliI & Nassif, 2017).

Tem se constituído em desafio a formação orientada por competência na abordagem dialógica por envolver a integração ensino-serviço, construção de prática reflexiva a partir das situações vividas, buscando o diálogo entre os envolvidos para a elaboração do pensamento crítico, tendo como intenção a identificação e o reconhecimento da prática realizada, a captação das capacidades construídas, bem como o que necessita ser superado no desempenho delimitado.

Nesse movimento, torna-se de suma importância que o estudante compreenda quais os desempenhos a serem construídos na sua formação, relacionando com a prática realizada, buscando a construção de significados em sua aprendizagem.

Contudo, nas metodologias ativas os estudantes referem que há dificuldade em delimitar o quanto estudar na UES, identificado nas falas a seguir.

> *Então eu acho que a gente tinha que ter um parâmetro, assim, a gente podia até receber, ou o tutor poder falar, não sei, alguma coisa falando no nível de aprofundamento e se a gente atingiu todas as matérias que a gente tinha que ter estudado. (E1)*

Observa-se que a dificuldade dos estudantes está focada na compreensão dos conteúdos a serem abordados na sua formação, quais os conhecimentos, habilidades e atitudes a serem trabalhadas a partir dos problemas da UES, além da dificuldade de lidar com a transição do método tradicional para o ativo.

Segundo Paiva et al. (2016), no método ativo pode ser dificultoso abordar os conhecimentos necessários. Exige-se que os profissionais de saúde estejam aptos para a resolução de problemas conforme o contexto do caso e construção do saber ancorado a vivências prévias, e a metodologia ativa na formação desses profissionais propicia essa autonomia. As metodologias ativas articulam a teoria com a prática, contribuindo para a aprendizagem significativa e raciocínio crítico, além de exercitar o trabalho em grupo.

3.2 Reflexões sobre o caminho metodológico

Realizou-se a coleta de dados com os estudantes do curso de enfermagem por meio de entrevista semiestruturada, a qual permitiu explorar os questionamentos elaborados para abordar o objeto de pesquisa e atingir o objetivo proposto.

Minayo (2013) nos auxilia a compreender como a elaboração de um roteiro de entrevista pode direcionar a coleta de dados, ao destacar que o roteiro é "uma lista de temas que desdobram os indicadores qualitativos de uma investigação". Essa lista contemplará as diversas faces do objeto a ser investigado, permitindo a exploração do que se delimitou na pesquisa. As questões elaboradas devem, ainda, auxiliar na forma e conteúdo a serem explorados, permita ampliar e aprofundar a comunicação entre pesquisador e investigado e contribua para revelar a visão do entrevistado, os juízos e relevâncias sobre as situações e as relações que compõem o objeto.

Na presente pesquisa, inicialmente, realizou-se um estudo piloto para verificar se o roteiro estabelecido proporcionava as recomendações mencionadas por Minayo, além de capacitar o investigador em formação, sendo realizados pequenos ajustes.

Esse momento da pesquisa foi importante para a formação inicial de um dos pesquisadores por oferecer um momento de discussão, reflexão sobre como trabalhar com os instrumentos de pesquisa e captar como trabalhar por meio do instrumento dessa pesquisa.

Cavalcante, Minayo, Gutierrez, Sousa, Silva, Meneguel, & et al (2015) em pesquisa multicêntrica investigando suicídio entre pessoas idosas, ressaltaram que construir consenso dos parâmetros a serem aplicados e dos instrumentos a serem utilizados, bem como a formação dos pesquisadores torna-se importante para que os dados tenham qualidade, robustez e revelem a situação do objeto a ser investigado.

A partir de uma coleta de dados consistente, a análise é outro momento que pode interferir na qualidade da investigação. Optamos pela análise temática por permitir construir um caminho que explorasse o objeto de investigação e ensinasse ao pesquisador iniciante, de forma clara e objetiva, como executar o processamento de dados qualitativos, trabalhando com a visão dos entrevistados.

De acordo com Alhojailan (2012), a análise temática é uma forma de análise sistemática, que permite classificar os dados, detalhadamente, por meio de categorização, agrupamento das ideias, chegando aos temas emergentes, bem como interpretá-los, relacionando-os ao referencial teórico proposto na pesquisa, buscando explicações e aprofundamento dos temas pesquisados.

Nowell, Norris, White, & Moules (2017) destacam que um dos pontos a ser observado na pesquisa qualitativa são os critérios que estabelecem a qualidade, credibilidade e confiabilidade da

investigação. Propõe uma sequencia para atingir os critérios, iniciando com a familiarização dos dados por meio de triangulação de diferentes formas de coletas, tenha todas as anotações de campo e organize os dados de forma a acessá-los facilmente; ao gerar os códigos e temas iniciais trabalhe com anotações diárias reflexivas, documente todos os passos realizados e use quadros de codificação; na construção dos temas realize triangulação entre pesquisadores para avaliar e qualificar as escolhas, estabeleça as interligações entre as ideias e temas e sistematize para dar sentido ao caminho percorrido até resultar no tema; na definição e nomeação dos temas trabalhe com discussão e consensos entre mais de um pesquisador, faça a documentação do processo e da nominação dos temas; na redação da pesquisa faça verificações do texto entre mais de um pesquisador, descreva com detalhes o caminho percorrido, justificando os caminhos percorridos na análise e interpretação dos dados.

4 Conclusões

Concluímos que as metodologias ativas propiciam a aprendizagem significativa, a partir do estudo de problemas baseados na realidade, utilizando conhecimentos prévios, a busca ativa e a construção do saber em pequenos grupos, esta última considerada uma fortaleza pelos estudantes. Dessa forma, o estudante aprende a aprender, exercita o pensamento crítico, desenvolve autonomia para buscar o conhecimento durante e após a graduação, habilidades para trabalhar em grupo e um olhar ampliado na abordagem e no cuidado do paciente, ao contrário do que o ocorre no método tradicional de ensino.

Entretanto, foram apontadas fragilidades no processo de transição do método tradicional para o método ativo e dificuldade em delimitar o grau de aprofundamento do estudo, o que sugere a necessidade de se abordar essas questões em meio acadêmico. Nesse sentido, necessita-se ampliar a capacidade de compreensão dos estudantes considerando também a forma de se construir conhecimentos no contexto de um currículo integrado e na abordagem dialógica de competência.

A metodologia utilizada permitiu a identificação de sentidos e significados desses estudantes quanto ao seu processo de formação. Esses resultados mostraram que, de certa forma, os estudantes têm compreendido a proposta curricular e a pesquisa pode contribuir para o aperfeiçoamento do curriculo instituido.

Durante a investigação percebeu-se a necessidade de aprofundamento sobre as diversas atividades na UES, considerando as atividades práticas, conferências e consultoria, para que os estudantes pudessem também expressar sua percepção sobre como se tem desenvolvido o método de ensino-aprendizagem nas diversas atividades realizadas.

Agradecimentos. À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pela concessão de bolsa, processo 2018/11144-7.

Referências

Adamy, E. K & Teixeira, E. (2018). The quality of education in times of new National Curriculum Parameters. *Rev Bras Enferm*, 71(Suppl 4), 1485-6.

Alhojailan, M. I. (2012). Thematic analysis: a critical review of its process and evaluation. *West East Journal of Social Sciences,* 1(1), 39-47.

Baratieri, T., Mandu, E. N. T., & Marcon, S. S. (2012). Longitudinalidade no trabalho do enfermeiro: relatos da experiência profissional. *Revista de Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, 46(5), 1260-1267. http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v46n5/31.pdf

Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, 32(1), 25-40. http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999*

Brasil. (1988). Constituição. *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Art. 198. http://conselho.saude.gov.br/web_sus20anos/20anossus/legislacao/constituicaconstitu.pdf

Brasil. (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 37.

Brasil. (2013). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS nº. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 59.

Cavalcante, F. G., Minayo, M. C. de S., Gutierrez, D. M. D., Sousa, G. S. de, Silva, R. M. da, Meneguel, S. N., Grubits, S., Conte, M., Cavalcante, A. C. S., Figueiredo, A. E. B., Mangas, R. M. do N., Fachola, M. C. H., & Izquierdo, G. M. (2015). Instrumentos, estratégias e método de abordagem qualitativa sobre tentativas e ideações suicidas de pessoas idosas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(6), 1667-1680.

Cezar, P. H. N., Guimarães, F. T., Gomes, A. P., Rôças, G., & Siqueira-Batista, R. (2010). Transição paradigmática na educação médica: um olhar construtivista dirigido à aprendizagem baseada em problemas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(2), 298-303. https://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022010000200015

Chirelli, M. Q. & Nassif, J. V. (2017). O processo ensino-aprendizagem em metodologia ativa: visão do professor no currículo integrado e por competência dialógica. Indagatio Didactica, 9, 61-77.

Diesel, A., Santos Baldez, A. L., & Neumann Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268-288. http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295

Faculdade de Medicina de Marília. (2008). *Projeto pedagógico do Curso de Enfermagem*. Marília, 2008. Retrieved from http://www.famema.br/ensino/cursos/docs/PPC%20Enfermagem%20final.pdf

Fontanella, B. J. B., Luchesi, B. M., Saidel, M. G. B., Ricas, J., Turato, E. R., & Melo, D. G. (2011). Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 27(2), 389-394. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v27n2/20.pdf>. Acesso em: 3 out. 2017.

Gomes, R., Brino, R. F., Aquilante, A. G., & Avó, L. R. S. (2009). Aprendizagem Baseada em Problemas na formação médica e o currículo tradicional de Medicina: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33(3), 433-440. https://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022009000300014

Igarashi, F. O., Hamamoto, C. G., & Santos, I. F. (2018). Processo Ensino-Aprendizagem: compreensão de estudantes de um curso de medicina sobre a Aprendizagem Baseada em

Problemas. In: Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, 7º, Fortaleza. *Atas do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa em Educação*. Aveiro: Ludomedia, 2018.

Minayo, M. C. S. (2013). Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa. São Paulo: HUCITEC.

Minayo, M. C. S., DESLANDES, S. F., & GOMES, R. (2007). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-13.

Paiva, M. R. F., Parente, J. R. F., Brandão, I. R., & Queiroz, A. H. B. (2016). Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: revisão integrativa. *Sanare*, Sobral, 15(2), 145-153. https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595.

Pinheiro, R., & Mattos, R. A. (Orgs.). (2006). *Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde.* Rio de Janeiro: ABRASCO, 2006.

Silva, M. G., Fernandes, J. D., Teixeira, G. A. da, & Silva, R. M. de O. (2010). Processo de formação da(o) enfermeira(o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. *Texto contexto - enferm.*, 19(1), 176-184.

Vignochi, C., Benetti, C. S, Machado, C. L. B., & Manfroi, W. C. (2009). Considerações sobre Aprendizagem Baseada em Problemas na Educação em Saúde. *Revista do Hospital de Clínicas de Porto Alegre*, Porto Alegre, 29(1), 45-50. https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/157866/000829624.pdf?sequence=1

O Projeto Aprender a Crescer: contributo para o Perfil dos Alunos

Carla Dimitre Alves[1], Maria Nazaré Coimbra[1] e Alcina Manuela Martins[1]

[1] Departamento de Educação Universidade Lusófona do Porto. carla.dimitri@gmail.com; nazarecoimbra@gmail.com; amom@ulp.pt

Resumo. Este estudo realizou-se a partir da operacionalização do Projeto Aprender a Crescer, tendo como objetivos enriquecer as competências transversais de leitura, desenvolver a comunicação, oral e escrita, dos alunos do 1.º Ciclo e contribuir para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos à saída do Ensino Básico. Com recurso à aplicação WebQDA analisaram-se os dados qualitativos recolhidos nesta investigação. Facilitadora da definição de categorias e respetivas subcategorias, esta aplicação foi uma mais-valia para a análise descritiva e para a análise de conteúdo, concretizando-se uma estratégia metodológica qualitativa criteriosa e rigorosa. Este estudo comprova que o Projeto Aprender a Crescer, além de demonstrar como flexibilizar o currículo, por ser um trabalho de projeto interdisciplinar, também contribuiu para a aprendizagem significativa dos alunos, desenvolvendo capacidades e conhecimentos e atitudes, nomeadamente em trabalho colaborativo, e fornecendo ferramentas para a aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-chave: investigação qualitativa; Projeto Aprender a Crescer; interdisciplinaridade; Perfil dos Alunos; competências transversais de leitura e comunicação.

The Projeto Aprender a Crescer: contribution to the Students Profile

Abstract. Contributing to the development of the students' profile at the end of the Basic Education, this study was carried out through the operationalization of the Projeto Aprender a Crescer, in which the enrichment of transversal reading skills and the development of oral and written competences of students in the Primary School was the main goal.

The WebQDA Application was used to analyse the collected qualitative data of this study. As a facilitator of the definition of categories and subcategories, this application was an added value for the descriptive and content analysis, becoming a rigorous qualitative methodological strategy. This study proves that the Projeto Aprender a Crescer, besides showing how to flexibilize the curriculum as an interdisciplinary project work, it also contributed to the meaningful learning of students, developing skills, knowledges and attitudes, namely in collaborative work, giving them tools for a lifelong learning.

Keywords: Qualitative research, Projeto Aprender a Crescer, Interdisciplinarity, Students Profile, Transversal reading and communication skills.

1 Introdução

Numa realidade social em que é prioritário o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória, a aquisição de competências transversais de leitura e comunicação oral e escrita é uma emergência que preocupa atuais educadores, uma vez que ser comunicativamente competente é fundamental para a aquisição e compreensão de todos os conhecimentos curriculares e para o saber ser em sociedade. De facto, cada vez mais se exige uma escola capaz de dar resposta aos desafios tecnológico e multicultural, imprescindíveis na atual sociedade (Azevedo, 2016), pelo que é fundamental apostar na qualidade das aprendizagens e no sucesso escolar para todos, o que implica formação científica e disseminação do conhecimento, orientando os alunos para a continuidade da aprendizagem ao longo da vida (Morgado, 2004). Vários estudos realizados (Gomes, 2013; Martins & Sá, 2011; Simões & Oliveira, 2015) comprovam que os discentes portugueses ainda revelam, em avaliações internas e externas, lacunas preocupantes no que respeita à compreensão da leitura e,

CIAIQ
www.ciaiq.org

consequentemente, dificuldades de interpretação de enunciados e comunicação, oral e escrita, em diversas áreas disciplinares, que registam menor sucesso escolar. É certo que os recentes normativos orientadores da prática pedagógica – Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC, MEC,2017), Aprendizagens Essenciais (AE, MEC, 2017), Perfil dos Alunos à saída do Ensino Básico (PAEB, MEC, 2017) e Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, MEC, 2017) – apontam para uma prática pedagógica em que prevaleça a avaliação formativa, em detrimento da avaliação sumativa. No entanto, apesar dos decretos, ainda continua a coexistir, no nosso país, a avaliação externa (Exames nacionais, no final do Ensino Básico, Provas de Aferição nos anos intermédios, Provas de Equivalência à Frequência, Exames para entrada nos diferentes cursos do Ensino Superior…), o que condiciona a ação dos docentes que, em vez de trabalharem para o desenvolvimento das competências destacadas nos normativos atuais (conhecimentos, capacidades e atitudes), se focam mais na aquisição dos conhecimentos. Neste sentido, para o desenvolvimento das competências na globalidade e para a vida, importa ensinar a aprender a apropriação de competências comunicativas, apostando no desenvolvimento da compreensão leitora e da comunicação escrita e oral, basilares para a aquisição e aplicação de todos os conhecimentos curriculares, que prevalecem nos programas antigos, mas ainda em vigor, sendo, ainda, competências que contribuem para a inserção social (Martins & Sá, 2008; Ponte & Serrazina, 2000; Sabino, 2008; Sim-Sim, 2007). Nesta perspetiva, o trabalho em projeto, operacionalizado com o Projeto Aprender a Crescer (PAC), durante quatro anos letivos, num agrupamento de escolas do norte do país, surgiu devido à necessidade de melhoria dos resultados escolares nas disciplinas de Português e Matemática, em interdisciplinaridade com as Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC), do Desenvolvimento para a Cidadania e das áreas de Expressão Artística. O estudo, realizado no contexto profissional da investigadora, na dualidade de investigadora e docente/coordenadora do PAC, além de professora aplicadora do mesmo, pretendeu verificar e comprovar, cientificamente, a aquisição de competências através da metodologia de trabalho em projeto. Nesta investigação, privilegiou-se a investigação qualitativa, com recurso à aplicação WebQDA, ferramenta que foi uma mais-valia para a análise das entrevistas e dos registos gráficos dos alunos, permitindo uma análise categorial rigorosa.

1.1 O trabalho de projeto no desenvolvimento do Perfil dos Alunos

Os recentes normativos, que orientam o ensino em Portugal, privilegiam a preparação da criança e do jovem para a vida. As AE, a AFC, a ENEC e o Perfil dos Alunos emanam diretrizes para dotar o cidadão com conhecimentos e competências, nomeadamente espírito crítico, capacidade de resolução de problemas, criatividade, capacidade comunicativa e de falar em público e capacidade para trabalhar em equipa, em cooperação. Muito antes destes documentos orientadores, vários estudos (Sá & Martins, 2008; Snow, 2002; Valadares, 2003; Viana et al, 2010; Viana & Teixeira, 2002) concluíram sobre a importância do domínio da Língua Materna, uma vez que "é fazendo uso correcto da língua, enquanto elemento unificador de um povo, que as pessoas conseguem comunicar devidamente entre si, em situações de acção e interacção social. A língua padrão é (…) pois, um instrumento essencial de cidadania" (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.29). Ou seja, o desenvolvimento de competências de leitura, desde os primeiros anos de escolaridade, tendo em conta os seus conhecimentos prévios e as características individuais dos alunos, "é a chave para a educação e a educação é a chave para o sucesso, tanto dos indivíduos como da democracia" (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2006, p.13). Neste sentido, a pedagogia do trabalho de projeto, cujas vantagens têm sido referenciadas há décadas (Beneke, 2005; Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002; Cosme & Trindade, 2001; Dewey, 1959; Helm, Leite, Malpique & Santos, 1989), pode ser uma estratégia eficaz, ao reforçar a transversalidade da Língua Materna, a interdisciplinaridade, o

CIAIQ
www.ciaiq.org

trabalho em equipa, a aprendizagem significativa e, ainda, a flexibilidade curricular, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo colaborador ativo e ator do aprender a aprender (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010; Gilleran, 2006; Perrenoud, 2001; Roldão, 2001).

A metodologia do trabalho de projeto, além de facilitar a articulação de conteúdos de diferentes áreas do saber, centra-se nos interesses dos alunos, possibilitando a experimentação e ação e, consequentemente, desenvolvendo aprendizagens significativas. O trabalho de projeto motiva o aluno a aprender, sabendo qual a finalidade da aprendizagem, ensinando-o a saber organizar o trabalho, a ser perseverante e ultrapassar obstáculos, a encontrar soluções, a resolver problemas (Dewey, 1959).

Não sendo uma metodologia única, o trabalho de projeto desenvolve competências essenciais, enumeradas no Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória (MEC, PA, 2017). Neste documento, enumeram-se dez áreas de competências de natureza social e emocional, física e prática, cognitiva e metacognitiva, as quais incluem: Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; Consciência e domínio do corpo – que se complementam sem o foco de uma área curricular específica. Na verdade, em cada área curricular, vastas competências podem ser desenvolvidas, pressupondo "o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida" (MEC, PA, 2017, p.19). Na prática docente, a implementação das orientações emanadas requer alterações e inovação na prática pedagógica e didática.

2 Metodologia

Tendo como objetivos enriquecer as competências transversais de leitura, desenvolver a comunicação, oral e escrita, dos alunos do 1.º Ciclo e contribuir para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos à saída do Ensino Básico, este estudo realizou-se a partir da operacionalização do Projeto Aprender a Crescer, implementado durante quatro anos, no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), num agrupamento de escolas do norte de Portugal.

Além da análise de diversos documentos, foram entrevistados seis professores, para averiguar as suas perceções em relação ao fenómeno em estudo. Assim, do guião da entrevista constam, entre outras, as seguintes questões: Qual foi o impacto da monodocência coadjuvada na operacionalização do Projeto? Quais os fatores de melhoria relacionados com a operacionalização do Projeto, no 1º ciclo? Como avalia os resultados do Projeto, relativamente ao desenvolvimento de competências transversais de leitura?

Na perspetiva de Alves (2017, pp.201-202):

> "A análise das entrevistas, e respetivos resultados qualitativos, visa descortinar padrões semânticos e formular interpretações sobre o fenómeno em estudo, seguindo um processo indutivo, que possibilite encontrar respostas às questões formuladas na investigação. (…) A fim de identificar e contabilizar as referências, contidas no discurso dos entrevistados, aplicou-se a análise categorial, de forma a possibilitar uma interpretação fundamentada dos resultados obtidos, que desse resposta à pergunta de partida desta investigação".

A análise categorial pressupõe desmembrar os dados fornecidos pelos entrevistados em categorias agrupadas analogicamente, permitindo recolher e contabilizar valores, opiniões, perceções e até atitudes, observadas pelo entrevistador durante a entrevista (Alves, 2017; Bardin, 2011).

Como se pode depreender, a metodologia privilegiada na análise dos dados recolhidos, durante este estudo, foi a qualitativa, incidindo na análise dos registos dos alunos e das entrevistas realizadas aos docentes envolvidos e aos órgãos de gestão do agrupamento de escolas onde a intervenção se concretizou. A análise de conteúdo destes documentos foi trabalhada com a aplicação WebQDA, revelando-se um bom recurso pelas funcionalidades práticas e por possibilitar a rentabilização do trabalho de análise, algo moroso quando realizado sem esta aplicação. Assim, importou-se para o Sistema de Fontes (Fontes Internas, Fontes Externas e Notas) os dados do Projeto Aprender a Crescer, seguindo-se a criação de categorias, organizadas a partir da codificação (Códigos Livres, Códigos Árvore, Descritores e Classificação). Através de matrizes numéricas, foram pesquisadas e contabilizadas palavras e textos, evidenciando o valor percentual, a partir da contabilização do número de fontes, palavras e referências. Antes de todo este processo, para uma apropriação inicial do conteúdo, as entrevistas foram lidas de forma flutuante (Bauer & Gaskell, 2008), seguindo-se a seleção textual, análise, codificação e formação de blocos semânticos com desmontagem do texto em categorias e subcategorias (Flick, 2005; Stake, 2012). Em suma, enquanto aplicação de análise qualitativa, a aplicação webQDA, possibilitou visualizar, filtrar, editar, acrescentar e eliminar informação, em cada um dos sistemas: Fontes, Codificação e Questionamento (Freitas, Neri de Souza & Costa, 2016).

3 Análise e discussão dos resultados

De acordo com os objetivos previamente formulados, a análise contempla atividades de transdisciplinaridade da leitura, desenvolvidas no âmbito do Projeto Aprender a Crescer (PAC), considerando quer o trabalho colaborativo entre docentes (Professores Titulares de Turma, Professores Coadjuvantes da equipa PAC e Professores de Apoio Educativo), quer o trabalho de grupo dos alunos participantes do 1.º CEB, com a finalidade de desenvolver competências preconizadas no Perfil dos Alunos.

Durante a operacionalização do PAC, vários dados foram recolhidos para verificação dos objetivos propostos inicialmente. No entanto, para este artigo foram selecionados apenas os que se direcionam para comprovar a sua atualidade e o seu contributo para o Perfil dos Alunos. Contextualizando a tabela que se segue, foram entrevistados 6 docentes (4 com a função de professores coadjuvantes e dois elementos da direção do agrupamento de escolas, a diretora e a subdiretora). O tempo médio de serviço dos entrevistados, como professores do 1.º CEB, é cerca de 23,5 anos, existindo 2 professores do sexo masculino, 5 professores com licenciatura e 1 professor com mestrado em Ciências da Educação. A Tabela 1 apresenta resultados relativamente à perceção dos professores sobre a Organização e Gestão Pedagógica, preconizada na implementação do Projeto Aprender a Crescer.

Tabela 1. Perceções dos professores sobre organização e gestão pedagógica

Categorias	Subcategorias	Professores Entrevistados						
		Diretora	Subdiretora	Prof. PAC1	Prof. PAC2	Prof. PAC3	Prof. PAC4	Total Refs.
Organização e gestão pedagógica	Monodocência coadjuvada	9	19	23	12	27	22	112
	Trabalho colaborativo	16	20	20	11	26	27	120
	Fatores potenciadores de melhoria	18	27	26	14	19	33	137
	Projeto transdisciplinar	24	28	32	22	21	31	158

CIAIQ
www.ciaiq.org

Legenda: Refs. – Referências.

Observando a Tabela 1, constata-se que, relativamente à "Monodocência coadjuvada", o maior número de referências encontra-se nos professores coadjuvantes, ou seja, os envolvidos na operacionalização do Projeto Aprender a Crescer (PAC); a saber, o Prof. PAC3 totaliza 27 referências, o Prof. PAC1 23 e o Prof. PAC4 22. De acordo com o Prof PAC3, "com dois professores em sala de aula, mais facilmente se consegue atender a todos os alunos" (Ref.6). O Prof. PAC2 lembra que, durante o trabalho de coadjuvação em sala de aula, "os alunos se sentem mais apoiados, ficam mais recetivos e motivados, colaboram ativamente com os professores e participam com empenho em todas as atividades propostas" (Ref.5). O Prof PAC1, referindo-se ao trabalho com dois professores em sala de aula, afirma que "ambos trabalhamos para um mesmo fim – o sucesso dos alunos" (Ref.17). Nesta prática letiva, os alunos "colaboram ativamente com os professores e participam com empenho em todas as atividades" (Prof. PAC2, Ref.5), pelo que se pode inferir que o ambiente em sala de aula é gerador de empatia, respeito entre professor/professores, aluno/aluno e professor/aluno.

No que respeita à subcategoria "Trabalho Colaborativo", totalizando 120 referências, os docentes entrevistados que apresentam maior número de referências são o Prof. PAC4 e o Prof. PAC3, seguidos da Subdiretora e do Prof. PAC1. O Prof. PAC3 afirma que "este projeto veio potenciar o trabalho colaborativo entre docentes, veio abrir novos horizontes na prática letiva e um enriquecimento pedagógico". De facto, o discurso dos entrevistados demonstra e valoriza o cumprimento dos objetivos em sala de aula, a avaliação essencialmente formativa e o trabalho em equipa, ou seja, colaborativo. Este evidencia-se nas reuniões entre a equipa do PAC e os Professores Titulares de Turma, "para a planificação de estratégias e elaboração de atividades, para reflexão conjunta acerca dos pontos fortes e pontos a melhorar" (Prof. PAC4), opinião que vai ao encontro do conceito do professor como investigador reflexivo (Roldão, 1999), assumindo-se como professor gestor do currículo (Mouraz, Leite & Fernandes, 2013). A partir dos dados aqui registados, poder-se-á inferir que a implementação do PAC foi potenciadora do desenvolvimento de competências para o Perfil dos Alunos à saída do Ensino Básico, demonstrando, ainda, as vantagens do trabalho colaborativo entre docentes, preconizado nos documentos orientadores, nomeadamente os denominados AFC, AE (MEC, 2017) e Decreto-Lei 54/2018.

Os entrevistados apontam "Fatores potenciadores de melhoria" no decorrer do PAC. Totalizando 137 referências - Prof. PAC4 com 33 referências, Subdiretora com 27, Prof. PAC1 com 26, Prof. PAC3 com 19, Diretora com 18 e o Prof. PAC2 com 14 – a análise a esta subcategoria veio demonstrar que a perceção dos professores é bastante positiva. No geral, os entrevistados testemunham o trabalho dinâmico, diferenciado e mais centrado no aluno. Um trabalho que "estimulou os alunos a solicitarem esclarecimento de dúvidas com mais frequência" (Prof. PAC4), no qual a comunicação, a colaboração e a interação proporcionam a troca de "experiências para cada um poder melhorar a sua prática pedagógica" (Subdiretora). O Prof. PAC2 ressalta um "ensino mais dinâmico para as crianças «nativas digitais», ao contrário do professor que cresceu numa outra era" (Ref.1), e, por sua vez, a Diretora refere uma melhoria que "assenta na ação e na reflexão, cujo papel principal é a comunicação, uma vez que permite estabelecer a ligação entre as pessoas" (Ref.17). Nos discursos dos entrevistados verifica-se a interligação de conceitos, como "a colaboração, a supervisão e o desenvolvimento profissional, numa escola (re)construída pela reflexão e apropriação de um clima e cultura, próprias (Alarcão, 2007; Moreira, 2009). Acresce um ensino mais centralizado no aluno, focalizado nas motivações intrínsecas do discente, em contacto com o meio tecnológico (Roldão, 2013).

Analisando a subcategoria "Projeto Transdisciplinar", observa-se que é a que apresenta maior número de referências (158): Prof. PAC1 (32); Prof PAC4 (31); Subdiretora (28), Diretora (24); Prof. PAC2 (22) e Prof. PAC3 (21). Os professores entrevistados afirmam que o "Português ocupa um lugar privilegiado, ao contribuir para o desenvolvimento de competências de literacia" (Prof. PAC4, Ref.21), uma vez que a aplicação de "estratégias que não são muito utilizadas pelo professor, faz com que os alunos aprendam e queiram saber mais, investigar mais, a ter mais curiosidade" (Subdiretora, Ref.8). Admitem, ainda, que o PAC permitiu "uma abordagem pedagógica mais dinâmica e interativa, na sala de aula, onde a professora deu mais realce à participação e produtividade de cada aluno, para além das fichas de avaliação sumativa" (Diretora, Ref. 18). Pelo discurso dos entrevistados, infere-se que a operacionalização de um projeto transdisciplinar, através de um trabalho em equipa, potencializa a "capacidade de interação e empatia do professor coadjuvante, em relação aos alunos, a que acresce a sua flexibilidade em se adaptar a vários contextos, promovendo a mudança de um ensino compartimentado para "uma perspetiva de ensino e aprendizagem pluridisciplinar e transversal" (Prof. PAC1, Ref.5)" (Alves, 2017, p.211). A investigadora afirma, ainda, que

> "Na inquietação sobre como se deve planear, conceber, coordenar e orientar um Projeto transdisciplinar, com efetivo impacto, ao nível da motivação dos professores e dos alunos, da qualidade do ensino e da aprendizagem, e ainda quanto aos resultados, os docentes reiteram que é preciso repensar procedimentos e atitudes, considerando o exercício transversal da Língua Materna e a formação para a cidadania" (idem, p.211-212).

Também aqui se evidencia o contributo do PAC como uma estratégia positiva para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos à saída do Ensino Básico.

Os dados, analisados ao longo do processo investigativo do PAC, evidenciam que

> "o ensino explícito de estratégias de compreensão da leitura, em atividades diversas, privilegiando a variedade e complexidade, potencia o crescimento do discente, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, na perceção dos entrevistados, o saber relacionar e interligar conhecimento das várias áreas curriculares possibilita melhor desempenho escolar, pelas ferramentas orientadas e adquiridas pelos discentes" (Alves, 2017, p.212).

Como testemunha o Prof. PAC3 (Ref.7), importa "mostrar que a leitura, a compreensão e a comunicação oral e escrita são muito importantes para que os resultados melhorem e se consiga resolver os problemas com maior facilidade", referindo-se ao projeto transdisciplinar do 1.º Ciclo, focalizado nas áreas curriculares de Português e Matemática. Nesta senda, conclui-se, ainda, que a conceção e implementação de um Projeto "integrador, de enriquecimento curricular, de apoio pedagógico e metodológico e suporte quer a professores, quer a alunos" (Prof. PAC1, Ref. 9), na abordagem transversal direcionada para desenvolver a "literacia, a comunicação oral e escrita, nas restantes disciplinas" (Prof. PAC4, Ref. 20), é possível, gera aprendizagem significativa e promove o sucesso escolar, indo ao encontro de estudos realizados por outros investigadores, que valorizam a transversalidade curricular, tais como Figueiredo e Palhares (2005), Rodrigues e Duarte (2011), Sá (2012) e, indo ao encontro dos atuais normativos em vigor, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais, o Perfil dos Alunos e a Autonomia e Flexibilização Curricular (MEC, 2017).

5 Conclusões

O estudo qualitativo, focalizado na operacionalização do Projeto Aprender a Crescer, em monodocência coadjuvada, possibilitou verificar que, quer os professores envolvidos, quer os órgãos de gestão do agrupamento de escolas onde o PAC foi implementado, percecionaram esta iniciativa como uma prática pedagógica contributiva para a superação das dificuldades dos alunos do 1.º Ciclo.

Os docentes testemunharam vantagens na prática do trabalho colaborativo entre docentes e entre alunos, bem como nas estratégias de ensino adotadas e tarefas interdisciplinares concretizadas pelos alunos, durante o projeto.

Não obstante a resistência inicial dos Professores Titulares de Turma, ao trabalho colaborativo em sala de aula, concretamente à coadjuvação, o trabalho de pares reflexivo foi ganhando importância, ao longo dos quatro anos de implementação, culminando numa prática pedagógica enriquecedora e que vai ao encontro dos atuais normativos em vigor na educação em Portugal. De facto, a AFC (MEC, 2017) e o PAEB (MEC, 2017) apontam para a necessidade do cultivo do trabalho colaborativo entre docentes, por forma a gerar momentos de reflexão conjunta na perspetiva da melhoria das práticas, tendo em conta os conhecimentos prévios e as características individuais dos alunos, em prol do desenvolvimento de competências de e para a vida (Perfil dos Alunos, MEC, 2017).

Com a aplicação WebQDA, fez-se a pesquisa das 100 "palavras mais frequentes" no discurso dos entrevistados. Assim, destacam-se as três palavras com mais repetições: "Projeto"; "trabalho colaborativo" e "sucesso educativo". De referir que são três palavras-chave presentes nos documentos orientadores, em fase de implementação no ensino em Portugal, a saber, Autonomia e Flexibilidade Curricular (MEC, AFC, 2017), Aprendizagens Essenciais (MEC, AE, 2017), Perfil dos Alunos à saída do Ensino Básico (MEC, PAEB, 2017) e Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (MEC, ENEC, 2017), não esquecendo a educação inclusiva (Decreto-Lei 54/2018).

Desta forma, a concretização do Projeto Aprender a Crescer contribuiu significativamente para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos, tendo em conta a diversidade dos materiais e recursos, a operacionalização em monodocência coadjuvada e o incentivo ao trabalho de grupo em sala de aula, promovendo atividades cooperativas de aprendizagem, em que a troca de saberes, a integração e o respeito pelo outro estiveram presentes e fomentaram aprendizagens significativas, quanto a capacidades, conhecimentos e atitudes. Efetivamente, por ser um projeto interdisciplinar, focado na transversalidade da Língua Materna, dado que a compreensão leitora é essencial para a aquisição de conhecimentos em todas as áreas disciplinares, e em que o saber comunicar é fulcral para a inserção social e relacional, o Projeto Aprender a Crescer constituiu um exemplo de boas práticas e um contributo para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos, revelando-se um projeto demonstrativo de como flexibilizar o currículo e de como contribuir para aprendizagem ao longo da vida.

Referências

Adams, M.J., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas* (Adaptado por R. Lamprecht e A. Costa). Porto Alegre: Artmed.

Alarcão, I. (2007). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (5.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Alves, C.D. (2017). *O Projeto Aprender a Crescer: Desenvolvimento transdisciplinar da leitura em monodocência coadjuvada no 1.º CEB*. Tese apresentada para a obtenção do grau de Doutor em Educação no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa: ULHT.

Azevedo, J. (2016). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In J. Machado & J. M. Alves (Org.), *Melhorar a escola - Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp.39-54). Coleção e-book. Porto: Universidade Católica Editora.

Bauer, M., & Gaskell, G. (2008), (Eds.). *Qualitative researching with text, image, and sound*. London: SAGE Publications.

Cortesão, L.; Leite, C. & Pacheco, J.A. (2002). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

Cosme, A., & Trindade, R. (2001). *Área de projecto: Percursos com sentidos*. Porto: Edições Asa.

Dewey, J. (1959). *Vida e educação*. S. Paulo: Melhoramentos.

Figueiredo, C. S. & Palhares, P. M. B. (2005). *Resolução de problemas e pensamento crítico. Estudo correlacional com alunos do 6.º ano de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor – Projectos e Edições, Lda.

Freitas, F. M., de Souza, F. N., Costa, A. P., & Mendes, S. (2016). O manual de utilizador de um software de análise qualitativa: as perceções dos utilizadores do webQDA. *Revista Ibérica de sistemas e tecnologias de informação*, *19*, 107 – 117.

Gomes, O. (2013). *Novos desafios à aprendizagem e autonomia em matemática: Estudo crítico e comparativo*. Tese de Doutoramento, Lisboa, ULHT. Acedido a 27 de agosto de 2015. Disponível em http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/4803.

Helm, J.H., & Beneke, S. (2005). *O poder dos projetos: Novas estratégias e soluções para a educação infanti*l. Porto Alegre: Artmed.

Leite, E., Malpique, M & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de projeto: Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

Martins, M. E. & Sá, C. M. (2008). Ser leitor no século XXI. Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Revista Saber (e) Educar*, *13*, 246-253.

Martins, M. E. & Sá, C.M. (2011). Literacy in mother tongue through new textbooks. In V. Kaartinen, K. Kiili & M. Mäkinen (Eds.), *Proceedings of the 2nd Baltic sea reading conference-15th Nordic reading conference* (pp. 26-32). Suécia: FINRA

MEC. (2017). A*utonomia e flexibilidade curricular*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular

MEC. (2017). *Aprendizagens essenciais*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais

MEC. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

MEC. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da

Educação/Direção-Geral da Educação.

MEC. (2018). *Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho* - decreto-lei que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

MEC. (2018). *Decreto-Lei nº 55/20218 de 6 de julho* - decreto-lei que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Moreira, M. A. (2009). *A avaliação do (des)empenho docente: Perspectivas da supervisão pedagógica*. Acedido em 2 de março de 2019. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf

Morgado, J.C. (2004). O currículo no ensino básico: Globalizar, integrar, adequar e flexibilizar. In C. V. Freitas, C. Leite & J. C. Morgado (Eds.), *Reorganização curricular do ensino básico: Fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Edições ASA.

Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2013). *Teachers' role in curriculum design in portuguese schools. Teachers and teaching: Theory and practice, 19* (5), 478-491.

Ponte, J.P. & Serrazina, M.L. (2000). *Didáctica da matemática do 1º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rodrigues, B. & Duarte, I. M. (2011). Práticas de integração do português como disciplina transversal. In S.S. Teixeira (Org.), *Novos desafios no ensino do português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. M. Alves (Org.), *Melhorar a escola - Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativa*s (pp.131-140). Coleção e-book. Porto: Universidade Católica Editora.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: Representações, instrumentos, práticas e formação. *EXEDRA,* dezembro, 364-372.

Sabino, M. M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de educación, 45* (5), 1-11.

Simões, A. R. & Oliveira, F. (2015). A língua portuguesa na resolução de problemas no 2.º CEB. *Revista*

Indagatio Didactica, 7 (1), 68-79.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*, colaboração de C. Duarte, C.& M. Micaelo. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica – Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: DEB, Ministério da Educação.

Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de Caso* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem forma*l. Porto: Edições ASA.

Histórias de Vida da Formação Feminina

Ana Sofia António[1] e António Teodoro[2]

[1] Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
[2] Chair Portuguese Comparative Education Society SPCE-SEC. Instituto da Educação, Institute of Education. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Resumo. Neste texto procuramos explorar os propósitos e entender os sentimentos de alunas do curso de Formação Feminina da vertente de ensino Técnico-profissional. A relação entre a vida pessoal e profissional das meninas, agora mulheres, faculta-nos conhecer as finalidades deste curso, os percursos profissionais das suas alunas, os períodos marcantes e as ideologias presentes. Assim, demos maior importância, ao sistema de valores e aos sentimentos de três mulheres. Pensamos que este texto será importante para a compreensão dos objetivos do curso de Formação Feminina: a jovem forma-se no espaço público para desempenhar bem as suas funções no espaço doméstico. Mas também para a compreensão de como as histórias de vida constituem um importante instrumento de investigação, num tempo em que era atribuído à mulher a componente sentimental em oposição à eficácia e ao pensamento racional, em que à mulher cabia a responsabilidade de cuidadora.

Palavras-chave: Espaço público; espaço doméstico; histórias de vida; formação feminina; mestra.

Life Stories of Female Training

Abstract. This study starts from the exploration of ideas and understanding of feelings expressed by female teachers from technical education. By establishing a bond between the professional and personal lives of these women, we propose to appreciate their professional growth, as well as to identify decisive stages in their professional performance and their educational beliefs. We think that this study on female technical educators will be important to understand the objectives of female teaching - the young woman becomes skilled in the public arena so that she can successfully carry out her role in the domestic arena.

Keywords: needlework teacher; female training; public arena; domestic arena.

1 Introdução

> Recordo isto. [...]a realidade é sempre mais romanesca do que a ficção. Daí que a ficção deva superar, não a realidade mas a ficção da realidade.
> Fuentes (2003)

Este texto foi escrito após o termo da investigação: A Construção da Profissão Docente no Ensino Secundário (1947-1974). Formações, Percursos, Identidades. Financiada no âmbito do Programa Sapiens 2000, pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, e trazido agora para a atualidade no ano em que se comemora os 45 anos da Revolução de abril, a qual teve um papel preponderante na rutura com o passado no que concerne à situação das mulheres. Salientamos que foi o *Decreto-Lei n.º 496/77, de 25 de novembro*, que trouxe o termo da dependência do marido para a mulher casada e aboliu o *termo de chefe* de família atribuída ao homem. Mas foi o mesmo documento regulador que anulou a relação entre o governo doméstico e a mulher. Assim, neste texto pretendemos explorar pensamentos e compreender sentimentos; com a finalidade de conhecer os enredos que abarcavam um curso destinado apenas ao género feminino, através de uma metodologia qualitativa com recurso sobretudo às histórias de vida, de modo a damos voz a mulheres numa narrativa.

O artigo 66º do Decreto nº 37:029 do estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial refere que os cursos industriais e comerciais se destinavam *a preparar os alunos para o ingresso no trabalho*:

> Os cursos industriais e comerciais de formação serão ministrados exclusivamente no período diurno a candidatos habilitados no ciclo preparatório, com o fim de lhes facultar a educação geral e técnica necessária para o ingresso nas carreiras da industria, do comércio e análogas.

Todavia, elaborámos o pressuposto de que *o curso de Formação Feminina seria orientado também para que as alunas adquirissem um saber feminino* e que mais tarde fossem capazes de realizar determinadas tarefas domésticas dando continuidade a uma estrutura económica-familiar defendida na época, no período do Estado Novo.

1.1 O curso de Formação Feminina

O curso de Formação Feminina desenvolvia-se nas Escolas Técnicas, por três anos, e destinava-se às alunas que concluíam o Ciclo Preparatório, no tempo do Estado Novo.
Este curso existia em todos os distritos de Portugal Continental, na Madeira e nos Açores, bem como nas então Colónias: Cabo Verde, Guiné, Angola, Moçambique e Índia. Alpiarça (1981) faz referência à representatividade deste curso juntos dos alunos: "os cursos de formação com maior frequência eram os de Comércio, Serralheiro, Montador Electricista e Formação Feminina, representando no seu conjunto 85% da frequência total" (p. 111).
Do currículo deste curso faziam parte disciplinas atribuídas, na época, ao género feminino como a economia doméstica, puericultura e noções gerais de enfermagem, de acordo com o artigo 73.º do Decreto n.º 37:029. Contudo, do currículo deste curso faziam também parte as disciplinas de português, francês, matemática, desenho, educação e religião moral, educação física e oficina. Totalizavam-se 40 horas semanais para o primeiro ano, 41 para o segundo e 42 para o terceiro ano.
Após a conclusão do curso de Formação Feminina, as alunas tinham acesso a um dos cinco cursos de especialização: modista de vestidos, modista de roupa branca, modista de chapéus, bordadeira-rendeira ou debuxadora de bordados.
O despacho nº 6649/2005 de 31 de março de 2005 que "visa estabelecer a equiparação entre as habilitações académicas adquiridas no passado em estabelecimentos de ensino público, particular ou cooperativo, com actividade reconhecida pelo Ministério da Educação à data da emissão do respectivo certificado de habilitações, e o seu enquadramento em função dos planos de estudo em vigor", permite-nos aceder à "relação dos cursos existentes no sistema educativo e equiparação de estudos". Assim, nele consta que o curso de Formação Feminina é equiparado ao 9º ano de escolaridade, 3º ciclo do ensino básico. A par dos Cursos de Especialização que foram igualmente equiparados ao 9º ano de escolaridade.
Esta equiparação, ao 9º ano de escolaridade, pode trazer alguns constrangimentos às agora mestras sobretudo quando, no exercício da docência, a exercem com colegas detentores de licenciatura.

1.2 As Histórias de Vida

As histórias de vida de mulheres, ex-alunas do curso de Formação Feminina, constituem o objeto de estudo e o instrumento da investigação que deu lugar a este texto. Objeto de estudo porque as histórias de vida permitem-se ser estudadas enquanto instrumento de uma investigação com metodologia qualitativa. Contudo as histórias de vida são também instrumentos de estudo ao permitirem, ao investigador, aceder ao entendimento e às recordações destas mulheres. Pelo que,

cada história de vida, de cada mulher, tem um valor uno, apesar de Joaquim (1997) referir que o conceito de feminino tem tido tradicionalmente um tratamento globalizante: “em relação ao mundo feminino, só muito recentemente se está a dar esta individualização, o que tem a ver, entre outras causas, com o acesso de camadas cada vez maiores da população feminina ao mundo do trabalho assalariado” (p. 180). Embora as histórias de vida sejam as protagonistas deste texto, no decorrer da investigação houve naturalmente a necessidade de recorrer à revisão de literatura de modo a encontrar algumas explicações em torno da problemática. Tal como à leitura dos diplomas legais para conhecer, por exemplo, o currículo e o acesso ao curso de Formação Feminina, os cursos de especialização e as saídas profissionais. Recolhemos as histórias da Carolina, da Rita e da Margarida que, depois de terem terminado o curso de Formação Feminina, iniciaram uma carreira profissional ligada a esse curso, mais concretamente ao ensino. Conquanto a Margarida nunca tenha usado o título de mestra. As três narradoras, ao contaram as suas histórias, aceitaram outrossim ser as promotoras deste texto. A escolha das narradoras ocorreu por oportunidades diferentes, mas sempre ligadas ao exercício da docência. Como investigadores, temos a crença de que os resultados seriam outras, caso as escolhas recaíssem em narradoras não relacionadas com a docência.

As histórias de vida são constituídas pelos acontecimentos vividos pelas narradoras, pela sua interpretação, mas, também pelo modo como cada um é capaz de expressar a narrativa (Antikainen et al.,1996). No que respeita à importância das histórias de vida para a investigação, Januário (1996) refere que estas "são aplicadas preferencialmente para determinar como os participantes se colocam e agem face a determinadas orientações educativas, acontecimentos ou inovações particulares, estudando em profundidade os motivos, pensamentos e crenças pessoais, constituindo uma autêntica biografia da vida profissional" (p. 63). A par de outro trabalho anterior, António (2002) entende que “o critério de grande número de professoras interrogadas, para justificar a qualidade da pesquisa, não fazia sentido” (p. 24). Aceitamos que uma investigação, cujo instrumento sejam as histórias de vida, não tenha um universo vasto. Pelo que, o seu valor se manifesta num universo individual e significativo. De igual forma, Tinoco (2004) refere que “a abordagem é compreensiva, privilegiando uma profunda análise do material recolhido” (p. 5)

Durante a narração, as relações familiares, o desenvolvimento pessoal, o meio social e cultural de cada narradora, tal como a sua carreira profissional e o seu próprio dia-a-dia vão dando a conhecer-se. Deste modo, as relações e as atitudes que cada uma das protagonistas tem consigo própria e com o mundo que a rodeia vão sendo progressivamente descultadas. Importa reconhecer que cada narradora tem uma complexidade ímpar. A dimensão pessoal de cada uma é condicionada por vários fatores: a idade, a experiência pessoal de vida e as relações familiares, por exemplo. Também importa reconhecer que a correspondência entre as experiências pessoais e as profissionais são definidas de diferente forma. Apesar de as três narradoras terem frequentado o curso de Formação Feminina, o modo como o experienciaram não é idêntico. Da mesma forma, é provável que parte das narrativas seja uma estrutura mental, não correspondendo, portanto, a um relato de um episódio do passado, tal como sucedeu, mas antes a construções que cada narradora faz da situação experienciada. Por pertencerem à narrativa que o emissor faz sobre a sua vida, os relatos precisam ser respeitados e compreendidos pelo recetor, por mais complexos ou estranhos que lhe pareçam. Como Bastos e Colla (1994) referem "a imagem perpassada pelo discurso não espelha a realidade mas assume a função de espelho [...]. Dessa forma, o discurso não representa o real, mas cria uma ideia do real" (p. 5). Cada história de vida pode pois ser entendida como um depoimento vivido, analisado e exprimido pela sua narradora. Porque as histórias de vida permitem a construção de dois tipos de conhecimento: informações sobre o acontecimento e reflexões subjetivas acerca desse mesmo acontecimento, a inquietação do investigador mantem-se quase em permanência. Laville e Dionne (1999) acrescentam que:

> A narrativa será forçosamente uma amálgama de fatos [sic] de toda natureza, de julgamentos, de interpretações, que interessará tanto ao historiador apaixonado por «pequena história» para esclarecer a «grande», quanto ao homem de letras, o psicólogo e, claro, as pessoas preocupadas com os fenômenos [sic] sociológicos e culturais (p.158)

O uso das histórias de vida como instrumento de investigação suscitou-nos necessariamente várias dúvidas, as quais procurámos ultrapassar mediante a revisão de literatura. Fizemos uma recolha indireta, com a presença de um narratário, de histórias de vida parcelares, pois correspondem apenas à temática que envolve o curso de Formação Feminina. Embora tenhamos construído um guião para a recolha das narrativas, com o objetivo de garantirmos que todas as nossas questões seriam respondidas. Também "o guião representa uma condição necessária quando se pretende fazer histórias de vida cruzadas porque, ao dar uniformidade a todas as narradoras, evita que as comparações tenham inferências erradas" (p. 27). Não permitimos, todavia, que o guião limitasse as narrativas pois como refere Meneghel (2007):

> Há um consenso entre os pesquisadores que trabalham com histórias de vida, que uma boa história "desborda" deixando vir à tona elementos sequer imaginados e surpreendendo o próprio narrador. A história de vida devolve a palavra aos silenciosos e aos esquecidos da história e projeta uma iluminação particular ao social; elas tiram a palavra dos lugares de silêncio e rechaçam um ponto de vista enquadrado em sistemas de pensamento exclusivos, redutores e totalitários. (p. 119)

1.3 A história da Carolina, da Margarida de da Rita

A recolha de cada história de vida foi gravada e as diversas observações anotadas, pois mais tarde poderiam ajudar a esclarecer a narrativa tal como o local onde ocorreu a recolha, a duração, as pausas, os gestos, risos ou as mudanças de olhar. Após a recolha, foi necessário passar o texto do oral ao escrito. A manipulação da informação é quase inevitável, nesta fase. Para atenuar essa situação, a transcrição foi realizada por nós e respeitámos sempre as palavras das narradoras, mesmo assim, tornou-se útil fazer algumas correções gramaticais apenas para facilitarem a leitura do texto. Numa fase posterior, procurámos organizar a informação recolhida e elaborámos grelhas de análise, para tal definimos naturalmente várias categorias. As observações que registámos na coluna da direita dizem respeito a uma análise dos excertos, não a quisemos prolongar para que as histórias de vida não perdessem valor ou passassem para segundo plano.
Nas histórias de vida procurámos conhecer a origem de cada mestra colocando questões em torno de: as razões que a levaram a entrar no curso; a importância que dão ao curso; o sentido que o curso teria atualmente e o impacto que o curso teve para as suas vidas (tabela 1).

Tabela 1. Excertos histórias de vida incluídas na categoria de análise *origem da mestra*.

Narradora	*Excerto da Narração*	*Observações*
Carolina	Espera lá um bocadinho, acho que ainda continuo a escrever tudo na agenda. Tenho para aqui umas coisas escritas. Ainda esta noite acordei e lembrei-me: «-deixa cá pôr isto»[1]. A Formação Feminina 59, 60. E depois...andas para trás. Fiz a especialização 60, 61. Depois fui dar aulas em 61/ 62. Como aluna estive na Josefa de Óbidos. 61/62 comecei a dar aulas na Luísa de Gusmão e fiz o segundo ano da especialização lá[2]. [...] foi uma pena terem acabado estas coisas.[3] [...] Porque eu	1. Revela dar valor à recolha da narração. 2. Percurso. 3. Atribui valor ao curso de Formação Feminina. 4. Procura apoio em outros exemplos.

CIAIQ
www.ciaiq.org

	acho que devia haver mais caminhos. Mais vias profissionais. Noutros países há...[4]	
Rita	Deixe ver... em 69, sim, há mais de trinta anos. Um ano depois acabou o curso na Marquês de Pombal. Sim, sim...[...] Primeiro estive na Ferreira Borges e depois vim para aqui[5]. Primeiro na Economia Doméstica. Depois o professor Calvet de Magalhães disse para eu vir para aqui[6]. Não me lembro, espere lá! Eu tinha nove anos. Ainda as minhas colegas andavam comigo ao colo, de trancinhas a pentearem-me. Eu era muito pequenina, muito magrinha. [...] eu comecei, apanhava dezoitos e dezanove a desenho[7] e "- porque é uma pena, diz ao teu pai para vir cá falar, porque tu tens tanto jeito para as artes, não deves ir para Físico-química" e eu disse: "ó pai, a Dona Belmira disse para ir lá falar com ela"; "não, tu é que sabes, a vida é tua, tu é que sabes se gostas ou não gostas" e eu segui mais pela Dona Belmira. Eu ia para uma coisa totalmente diferente[8]. Então não era? Elas aprendiam tudo e mais alguma coisa[9]. Adoravam ir aos exames. Então aos meus...[10] eu punha sempre uma bebida para acompanhar, percebes? Depois convidavam-se os professores para provarem, avaliarem, comia-se...[11]	5. Percurso 6. Reconhecimento por Calvet de Magalhães. Apoio. 7. Perspetiva da infância, imagem. Justificação para o ingresso no curso. 8. Reconhecimento. Relação emocional para justificar o ingresso no curso. 9. Valorização do curso. 10. Relação emocional, valorização. 11. Relação emocional positiva.
Margarida	Eu fiz a Formação Feminina em Sá da Bandeira, estive dois anos lá e em Luanda. Acabei lá o curso.[12] Nunca fui mestra[13]. Assim que acabei o curso comecei a trabalhar no Liceu Feminino, em Luanda. Aí dava Lavores e Trabalhos Manuais[14]. Comecei o curso com quinze anos. Éramos mais ou menos da mesma idade. Eu não quis entrar para o curso de Formação Feminina, por isso te digo que não sou a pessoa mais indicada, sabes?[15] Fui obrigada, pela imposição da minha família, especialmente do meu pai. E eu não gostei, pura e simplesmente. Quando eu quis desistir, eu não era maior, nessa altura a maioridade só se atingia com 21 anos. Quando eu quis desistir pedi aos meus tios, onde eu estava, «- faça-me aqui um requerimento para eu desistir do curso»; «- não senhor, não senhor, tu não tens idade para decidir e não podes ter mais do que a [prima]». Ela também estava na Formação Feminina, mas, mais adiantada do que eu, porque era mais velha[16]. O meu pai entendia que eu devia tirar um curso [17]. Porque é assim, a minha ideia era analista química, percebes? Mas tive azar com a primeira professora que tive e eu gostava de mexer naquelas coisas, ainda hoje gosto[18]. Mas depois disse logo: «Formação Feminina». E depois é assim, andava lá uma amiga minha de infância. E é isso mesmo que eu vou fazer, e fiz[19]. Mas inicialmente não era nada disso. Era mais a parte de farmácia, percebes? Era a minha ideia[20]. Ajudou-me, eu casei em 71. Ajudou-me na culinária, porque nós tínhamos economia doméstica, e todas as semanas tínhamos de fazer uma refeição, um almoço e servi-lo. E aí ajudou-me um bocadinho[21]. [...] A única coisa que realmente eu fiz e que gostei imenso e	12. Percurso. 13. Não identificação. 14. Percurso. 15. Desmotivação, ingresso no curso. 16. Imposição da família. Desvalorização do curso. 17. Importância da Escola. 18. Importância da professora para a definição do percurso. 19. Justificação para o ingresso no curso. Importância das colegas. 20. Desvalorização do curso. 21. Relação do curso com as atividades domésticas. 22. Desvalorização do curso. Relação do curso com as

	ainda hoje guardo - a minha filha tem 32 anos, eu acabei o curso com 20 e ela nasceu tinha eu 26 anos - eu fiz uma pecinha para o enxoval dela de bebé: uma camisinha, um vestidinho para o batizado, sei lá... fiz assim uma série de coisas. E no dia em que ela nasceu, foi exactamente essas as coisas que ela vestiu. Portanto, é a única coisa boa que eu guardo[22].	atividades domésticas.

De igual forma quisemos aceder à relação de cada mestra tinha com os outros agentes educativos. Assim procurámos conhecer a relação que tinham com os outros professores; a existência de reuniões conjuntas e o modo como observavam as diferenças salariais (tabela 2).

Tabela 2. Excertos histórias de vida incluídas na categoria de análise *relação com outros agentes educativos*

Narradora	*Excerto da Narração*	*Observações*
Carolina	Como mestra não havia problema nenhum. Por acaso, eu tinha uma diretora que era uma coisa horrorosa [...] Foi isto ... o que mais se notou é por isso que eu dou muito apoio às pessoas novas que aparecem na escola[1], foi aqui na Ferreira Borges, na economia doméstica. [...] Não, não. Por ser nova. Eram assim as pessoas para a minha idade, percebes?[2]	1. Aceitação dos professores, evidência da idade. 2. Reforço do mal-estar promovido pelas diferenças de idade.
Rita	Ah! Eu nunca achei! Nunca achei! Eu sempre me dei bem com todos os professores, de todas as disciplinas. Nunca foi aquele género de me sentir inferiorizada fosse ao pé de quem fosse[3]. Porque, graças a Deus o que aprendi, aprendi bem. E só não sei dar aulas de línguas ou matemática moderna[4] [...] Era normal, com todos os professores da escola. Era como uma família. [...] Depois como era muito amiga do professor Calvet, era como uma filha para ele[5]. Quer dizer, era como uma família. [...] Depois da morte do professor... nunca senti nada. Em E.V.T., de facto, são as professoras de desenho que só querem dar as medidas, porque não sabem fazer. Como não sabem fazer e não querem ficar abaixo de nós, elas é que querem dar aquilo [...][6]. Nós tínhamos cinco horas de desenho por dia, tínhamos muito mais desenho do que agora têm[7]. Assim, como tínhamos de bordados e todas essas coisas [...]. Eu não me atrapalho nada a desenho, porque a gente sabe muito de desenho, só que os miúdos perdem muito[8].	3. Relação positiva com outros colegas. 4. Valorização do curso, das suas aprendizagens. 5. Referência positiva a Calvet de Magalhães. 6. Desvalorização do saber dos outros colegas da disciplina. 7. Valorização do curso. 8. Valorização das suas competências.
Margarida	Não, não. Tanto na Escola e como no Liceu. Nunca senti diferença nenhuma[9]. Aqui, em Portugal, sim. Os colegas de desenho, porque tinham um curso superior, não é? E nós não tínhamos, nessa altura [pausa] faziam realmente diferença, distinção[10]. E tratavam-nos assim até um bocadinho com diferença...	9. Relação com outros colegas. 10. Estatuto profissional justificado pela frequência universitária.

CIAIQ
www.ciaiq.org

Com o intuito de perceber o espaço de sala de aula onde as mestras administravam as suas aulas, questionámos se a oficina era uma sala da escola ou ficava fora da escola; se as mestras e as meninas usavam uma bata própria e se haviam registos num livro de ponto (tabela 3).

Tabela 3. Excertos histórias de vida incluídas na categoria de análise *espaço sala de aula*

Narradora	*Excerto da Narração*	*Observações*
Carolina	Eu acho que sim. Ainda há pouco tempo, eu estava na loja da minha filha, em Carcavelos, estava lá uma amiga da empregada, e perguntou: - «senhora doutora, não se lembra de mim?» e eu disse: - «não, não me lembro de si; a sua cara não és estranha, mas não me lembro de si»; - «fui sua aluna». Tinha sido minha aluna na Luísa de Gusmão, quando eu tinha 19 anos, ora bem! Eu já não via a senhora há sei lá! Agora não, mas até 2 anos atrás estive com as minhas alunas[1]. Muito melhor, agora há um ou outro que fica. [...] Era com todos. Havia mais ligação. Agora tenho um ou outro. Agora há alguém, ainda tenho um grupinho em que vamos todos almoçar... já não há[2].	1. Relação com os alunos. Justifica através da narração de uma história. 2. Atitude saudosista na relação com os alunos.
Rita	Como aluna foi muito bom, porque tive belíssimos professores[3]. Havia educação, que é uma coisa que havia nas escolas e que agora já não há, o que é uma pena. As pessoas eram muito educadas, tínhamos umas aulas... aprendíamos muito bem, o que agora é difícil. Havia muita disciplina, o que agora já não há [...][4]. Quando comecei a ser professora, no princípio antes do 25 de Abril ainda havia muita educação, aqui e na Ferreira Borges[5]. Primeiro estive na Ferreira Borges e depois vim para aqui. Primeiro na economia doméstica e depois o professor Calvet é que disse para eu vir para aqui[6]. Usávamos bata, na Francisco Arruda era mesmo obrigatório usar bata, as batas tinhas umas molas com o emblema da escola. Se não tivéssemos aquilo não podíamos dar a aula. [...] Todas [professoras] tínhamos de usar. Sim, como agora temos de usar os cartões, dantes usávamos as batas[7].	3. Valorização do curso através dos professores. 4. Atitude saudosista na relação com os alunos. 5. Atitude saudosista, marca com referência a duas escolas. 6. Referência a Calvet de Magalhães. 7. Referência à bata usada por todas as professoras.
Margarida	Não tem comparação! Também era porque era outra altura. Havia respeito! Havia educação! Brancos e pretos. Eu estudei com pretos. E muitos. E os meninos também eram muitos, muitos, muitos pretos[8]. Quando começaram a vir, não sei se aqui foram mal recebidos, não sei! Agora temos muitos problemas com estes miúdos[9]! A maior parte já nasceu aqui!	8. Identificação de educação com respeito. Referência aos tempos em África. 9. Relação com os alunos.

Através das histórias de vida que recolhemos foi percetível que o curso de Formação Feminina permitiu à Carolina, à Rita e à Margarida a entrada no mundo do trabalho. Como Moura (1961) refere, o curso tinha dois intuitos diferentes: preparar as alunas para a entrada noutros cursos e para exercerem as funções de «donas de casa» tradicionais:

CIAIQ
www.ciaiq.org

> O Curso de Formação Feminina tem como finalidade dar às alunas das Escolas Técnicas uma preparação que lhes permita ingressar nos Cursos de Especialização com a necessária bagagem; prepará-las para a admissão à Escola do Magistério Primário e Institutos Comerciais e Industriais ou, para aquelas que não pretendam frequentar estes cursos, apetrechá-las devidamente para o desempenho das suas futuras funções de donas de casa e mães de família. (p. 7)

Deste modo, verificámos os pressupostos de que o curso de Formação Feminina permitiria que as meninas se formassem no espaço público para desempenhar bem as suas funções no espaço doméstico, de salientar a voz da Margarida quando refere que fez uma pecinha para o enxoval do bebé. E, por outro lado, se formassem para poderem entrar no espaço público – como ocorreu com as três promotoras da investigação.

2 Concluindo

As questões de género são estudadas em diferentes áreas sendo a época atual, uma época em que as questões de equidade, de emancipação da mulher e até de violência sobre o próprio corpo da mulher parecem ainda longe de estarem resolvidas ou desatualizadas. Apesar de, nos dias de hoje as diferenças na educação dos géneros serem debatidas, não podemos esquecer que, no Estado Novo, às mulheres e aos homens era oferecida uma Escola diferente pois as funções que uns e outros desempenhavam no espaço doméstico e social eram também diferentes.

Quis a memória que os valores e os sentimentos de três mulheres fossem trazidos ao nosso tempo. Um dos valores das histórias de vida reside certamente em permitirem contrariar a tendência "da memória de determinados acontecimentos desaparecer com os seu últimos depositários" (António, 2002, p. 21).

A memória oral e as histórias de vida não têm tempo, porque as motivações da Carolina, da Rita e da Margarida permitem-nos clarificar os objetivos do curso de Formação Feminina, mas também perceber as suas expectativas numa fase em que as palavras de Osório e Martinho (1956) faziam sentido "a mulher formada, a que trabalha no escritório, na oficina ou na fábrica [...] não deve abdicar das suas atribuições de dona de casa." (p. 2). As três narradoras que permitiram a construção deste texto serviram-se do curso de Formação Feminina para entrarem no espaço público, mesmo assim reforçamos as palavras de Margarida quando faz referência às peças de enxoval que costurou.

Não podemos ignorar que, como defende Teodoro (2010), a passagem da educação do espaço familiar, ou doméstico, para o espaço público, como é a Escola, ocorreu ainda há relativamente pouco tempo. E certamente questionar o muito caminho que ainda nos falta percorrer para que a discriminação feminina seja definitivamente pertença do passado.

Referências

Antikainen, A.et al. (1996). *Living in a Learning Society: life histories, identities and education.* Londres: Falmer Press.

António, A. (2004). *O Outro Lado do espelho: Sentimentos, vivências, imaginários*. Porto: Edições Asa.

Bastos, M. H. C., Colla, A. (1994). Retratando Mestres: a idealização do professor na representação da docência. *O Professor*, 39 (3a série).

Fuentes, Carlos (2003). *Gabo: Memórias da Memória*. Lisboa: Dom Quixote.

Januário, Carlos. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

Laville, C., Dionne, J. (1999). *A construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.

Meneghel, S. (2007). Histórias de Vida - notas e reflexões de pesquisa*. Athenea Digital*, 12, 115-129.

Osório, J. F. S., Martinho, F. O. (1956). *Apontamentos de Economia Doméstica*. Lisboa.

Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Tinoco (2004). *Histórias de vida: um método qualitativo de investigação*. Disponível a 8 de março de 2019, em http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0349.pdf

Formação de Professores: desafios e possibilidades da integração das TIC nas Práticas de Pesquisa

Melise Peruchini[1]e Karla Marques da Rocha[2]

[1] Setor de Tecnologia da Informação e Comunicação – Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA - Brasil. meliseperuchini@gmail.com;
[2] Departamento de Metodologia do Ensino – Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - Brasil. karlamarquesdarocha@gmail.com.

Resumo. A presente pesquisa traz, como temática principal, a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação nas Práticas de Pesquisa. Trata-se de uma investigação-ação, em que buscamos analisar possíveis contribuições da proposta, para a formação de profissionais que buscam à docência, através de oficinas de formação que abordam diferentes ferramentas tecnológicas como recursos pedagógicos. Estas oficinas foram ofertadas a alunos do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na disciplina de Práticas de Investigação no Ensino. A coleta de dados ocorreu através de registros de observações em sala de aula e das mensagens postadas nas atividades desenvolvidas no Moodle. A análise dos dados e discussão dos resultados apontam desafios e possibilidades da integração das TIC às Práticas de Pesquisa, e demonstram a relevância de processos de formação que abordem tanto novas tecnologias, quanto a investigação como princípio formativo para o profissional educador.

Palavras-chave: Formação de professores; Práticas de Pesquisa; Tecnologias da Informação e Comunicação; Investigação-ação.

Teacher Training: challenges and possibilities of integrating ICT into Research Practices

Abstract. This research main's theme is the integration of Information and Communication Technology into Research Practices. Using action-research as methodology, we aim to analyze possible contributions to professionals of education, through workshops that address different technological tools as pedagogical resources. These workshops were offered to students of "Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional", of Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), on the "Práticas de Investigação no Ensino" curricular component. The data were collected through records of classroom observations, and through activities developed at Moodle platform. The data analysis and the discussion of results show challenges and possibilities of integrating ICT into Research Practices and demonstrate the relevance of training processes that mix new technologies and research practices as a training principle for educators.

Keywords: Teacher Training; Research Practices; Information and Communication Technology; Action-Research.

1 Introdução

A constante modernização das TIC na sociedade contemporânea pode apresentar alguns desafios para profissionais da educação, especialmente aos que não são nativos ou fluentes tecnológicos, quando se trata de integrá-las em suas atividades pedagógicas. Nesse âmbito, são inúmeras as possibilidades a serem aplicadas e, nessa investigação, abordamos as que tangem à integração das TIC às Práticas de Pesquisa. À vista dessas possibilidades, desenvolvemos oficinas pedagógicas direcionadas para um grupo específico: alunos do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional (PEG) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Buscamos utilizar recursos tecnológicos para estimular, nos futuros docentes, a prática da pesquisa

princípio educativo, para que estes pudessem instigar, em seus próprios alunos, o perfil investigativo como prática pedagógica cotidiana. A importância da pesquisa na educação já foi reconhecida e dissertada diversos pesquisadores da área, como Freire (1996) "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino", Demo (1996) "a pesquisa como atitude cotidiana conduz à leitura da realidade de forma crítica, aspecto fundamental para a formação humana", Gadotti (2005) "precisa-se que o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador", Therrien&Therrien Atividades de pesquisa favorecem o desenvolvimento de racionalidades dando suporte a práticas reflexivas capazes de conduzir a aprendizagens mais significativas" (2013), entre outros. Integrar TIC e Práticas de Pesquisa pode ser significativo, acreditamos, uma vez que o acesso ao conhecimento e à rede informatizada desafia o docente a buscar novas metodologias. Segundo Moran (2000), diante dessa nova realidade, o professor deverá se tornar um investigador/pesquisador do conhecimento crítico-reflexivo.

Em contraponto, quando se trata de integrar TIC nas práticas pedagógicas, é pertinente considerar os obstáculos que podem surgir. Citamos, como exemplos, a confusão entre informação e conhecimento, pela imensa quantidade de dados disponíveis; a facilidade de dispersão (perde-se muito tempo na rede); a impaciência e a dificuldade de conciliar os diferentes tempos dos alunos (MERCADO, 2002). Outro equívoco é acreditar que as tecnologias por si só poderão solucionar problemas de ensino-aprendizagem, uma vez que há muito mais elementos envolvidos quando se trata de educação do que tão somente a tecnologia e, em fato, se faz necessário investir na formação dos professores, os profissionais responsáveis pela mediação pedagógica e pelo real processo de ensino-aprendizagem, onde as tecnologias têm papel complementar (MORAN, 2000). A formação de professores é, portanto, essencial para que a inserção tecnológica no ambiente educacional seja eficaz, até mesmo porque, historicamente, no uso das tecnologias educacionais, o insucesso se deu pela ênfase dada à compra de equipamentos, ao invés da capacitação de professores (MERCADO, 2002). É preciso considerar, também, a importância da formação tanto em nível pedagógico quando técnico, ou seja, uma combinação entre ambos, que envolve muito mais do que simplesmente fornecer conhecimento sobre computadores, mas trata-se, sobretudo, de dar condições para a construção do conhecimento sobre os aspectos computacionais e sobre as perspectivas educacionais bem como, possibilitar que o professor entenda como e porquê integrar o computador em sua prática pedagógica (MERCADO, 2002).

Cientes da constante necessidade de atualização formativa em que se encontram os profissionais da educação, desenvolvemos uma proposta a partir de cinco oficinas de formação, que integram recursos tecnológicos na prática docente. Portais Educacionais, Webquests, Dispositivos Móveis, Vídeos Digitais e Jornal/Revista Digital são os recursos enfocados. Essa investigação gerou um produto que consiste em um material didático em formato de e-book, em que apresentamos o roteiro detalhado para aplicação das oficinas. O material está disponível em: <http://ppgter.ufsm.br/images/TIC_X_Praticas_de_pesquisa_Versao_Final.pdf>.

2 Metodologia

Caracterizada como uma pesquisa qualitativa, esta investigação tem como procedimento metodológico a pesquisa-ação que, na área da educação, é uma estratégia de desenvolvimento de professores e pesquisadores de maneira que eles possam utilizar suas vivências para aprimorar sua prática de ensinar e, consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos (TRIPP, 2005, p. 445). A amostra constitui-se em uma turma de alunos do PEG, da UFSM, como parte da disciplina de Práticas de Investigação no Ensino como Princípio Educativo, do 3º e último semestre, composta por 37 bacharéis de diversas áreas, possibilitando, portanto, uma abordagem

multidisciplinar. Optamos por este grupo tanto pela característica do curso, voltado para a formação de professores, quanto pela particularidade da disciplina, que busca instigar as práticas da pesquisa. Para cada oficina, disponibilizamos Orientações para navegação pelos recursos, em formato de apresentação multimídia ou, em alguns casos, de videoaula, além do plano de aula, textos de apoio, links e atividades. A forma de avaliação/reflexão da ação foi similar em todas as oficinas e consistia em responder ao tópico indicado, no fórum do Moodle, sobre a aplicabilidade (ou não) do recurso proposto.

Nas oficinas, abordamos portais educacionais que pudessem ser, de alguma forma, relevantes para os cursistas (Portal do Professor, Banco Internacional de Objetos Educacionais, Escola Digital, Dia a Dia Educação e Khan Academy), elaboramos webquests, utilizamos aplicativos para criação/aplicação de exercícios em tempo real, em que os alunos realizam a atividade pelo celular, apresentamos as possibilidades da utilização de vídeos como recursos tecnológicos para instigar a pesquisa em sala de aula, focando no aluno como produtor do material, trabalhando técnicas produção e edição e, por fim, buscamos trabalhar com a elaboração de um jornal/revista digital voltado para a escola, com foco no aluno como principal desenvolvedor, abordando softwares para diagramação e meios de publicação online.

Conforme mencionado, ao final de cada oficina, os cursistas realizaram uma atividade no Moodle, dissertando sobre a aplicabilidade (ou não) do recurso abordado em suas práticas de estágio em sala de aula. Suas respostas foram analisadas levando-se em conta os desafios e as possibilidades emergentes nas discussões, a partir da técnica de Análise de Conteúdo, sendo essa a primeira fonte de dados. Adicionalmente, analisamos Observações registradas em forma de diários de aula, de acordo com critérios pré-estabelecidos (Tabela 1). Cabe ressaltar que a técnica de diário de aula utilizada na metodologia da pesquisa-ação também contribui para o enriquecimento da atividade docente através da ação-reflexão-ação (ZABALZA, 2004; TRIPP, 2005)".

Tabela 1. Critérios de observação das oficinas.

Critérios de Observação – Diários de aula
A temática da oficina foi bem aceita pelo grupo?
A temática da oficina é relevante para integrar as TIC às práticas de pesquisa?
Quais foram as dificuldades encontradas com relação ao recurso abordado na oficina?
Quais foram os aspectos positivos encontrado?
Qual é o grau de aplicabilidade do recurso abordado na prática docente dos cursistas?

Nas mensagens postadas no fórum do Moodle, buscamos, com um olhar qualitativo, identificar temas recorrentes, relativos às tecnologias apresentadas nas oficinas, a partir da Análise de Conteúdo, procedimento que se conceitua como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações para obtenção de indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às mensagens" (BARDIN, 1977, p.42). A análise categorial pode ser temática para fins de classificação dos elementos em categorias, a partir da identificação de características em comum (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.683). Identificamos como categorias macro, os *desafios* e as *possibilidades* manifestadas nos diálogos produzidos, através das mensagens. Na categoria de possibilidades, consideramos aspectos positivos, mencionados pelos respondentes e, da mesma forma, consideramos como desafios os aspectos a serem melhorados. A Tabela 2 demonstra um exemplo desta análise, onde apresentamos uma mensagem postada no fórum, e suas ideias centrais categorizadas (o trecho não sofreu alterações).

Tabela 2. Instrumento de Análise - Exemplo.

Mensagem	Ideias categorizadas
"Acho de grande importância o direcionamento que a webquest proporciona aos alunos, pois a pesquisa na web, apresenta uma gama muito grande de informações e que muitas vezes levam a caminhos não muito seguros. (...) No contexto atual, acredito que usar webquest prontas facilita o trabalho dos professores, uma vez que a maioria quase não tem tempo para planejamento".	Possibilidades: proporciona pesquisa direcionada, facilita o trabalho do professor. Desafios: Grande quantidade de informações irrelevantes disponíveis na rede, fontes não seguras, falta de tempo para planejamento

Deste modo, as análises das oficinas passaram pelas observações de olhares que enfatizaram os critérios mencionados. Discutimos/refletimos sobre os desafios e as possibilidades encontrados, iniciando pelos registros das observações feitas durante as oficinas em diários de aula, norteadas pelos critérios da Tabela 1. Na discussão, os trechos relativos aos critérios aparecem grifados. Posteriormente, seguimos pela análise das mensagens emergentes na atividade do Moodle. Para melhor visualização, apresentamos os resultados referentes à categorização das ideiais centrais da primeira oficina em formato de tabela (Tabela 3), enquanto que, para as demais apresentamos a frequência dessas ideias entre parênteses.

3 Apresentação e discussão dos resultados

Oficina de Portais Educacionais: Durante o desenvolvimento da oficina, as observações realizadas nos permitiram perceber que a **aceitação do tema**, pelos alunos, foi mediana, porque, embora tenham explorado e navegado pelos portais sugeridos, muitos trouxeram portais diferentes nas conversações no Fórum. Examinando os portais abordados através da ótica da prática da pesquisa, observa-se que possuem uma vasta gama de objetos educacionais, entretanto, consideramos que o recurso, por si só, **não é especificamente voltado para a prática da pesquisa**, cabendo, portanto, ao professor, descobrir objetos adequados e aplicá-los em sala de aula, já em consonância com uma postura investigativa. Caso contrário, os objetos podem ser utilizados apenas como transmissores do conhecimento, reduzindo-os a uma perspectiva instrucionista. Nesse ponto, lembramos que "o professor precisa repensar sua prática pedagógica, conscientizando-se de que não pode absorver todo o universo de informações e somente passar essas informações para seus alunos" (MORAN, 2000, p.70). Os estudantes não sinalizaram **dificuldades** na utilização do recurso, possivelmente por já estarem familiarizados com as TIC, portanto, observamos que o recurso pode ser facilmente aplicável por este grupo. Como **aspectos positivos**, demonstraram interesse em buscar por recursos que pudessem auxiliar a prática em sala de aula e enriquecer seu próprio conhecimento. Na atividade, na plataforma Moodle, obtivemos o registro de 22 mensagens à pergunta do fórum, de um grupo de 37 acadêmicos, referente à viabilidade de aplicabilidade (ou não) do recurso proposto. Analisando essas mensagens sobre os Portais Educacionais, destacamos, na Tabela 3, as ideias centrais, mencionadas com maior frequência pelos participantes, categorizadas como "desafios" e "possibilidades".

Tabela 3. Desafios e Possibilidades dos Portais Educacionais

Ideia central	Categoria	Frequência
Facilitam compreensão/favorecem ensino-aprendizagem	Possibilidades	6
Incentivam/possibilitam debate	Possibilidades	4
Dinamismo / aulas mais dinâmicas	Possibilidades	3
Favorecem atividades práticas	Possibilidades	3
Facilitam a apresentação do conteúdo	Possibilidades	3
Ampla abrangência de recursos/recursos interessantes	Possibilidades	2
Promovem interação/interatividade/envolvimento	Possibilidades	2
Diversificam a aula	Possibilidades	1
Incentivam a pesquisa	Possibilidades	1
Auxiliam novos docentes	Possibilidades	1
Favorecem a reflexão	Possibilidades	1
Infraestrutura	Desafios	1
Condição financeira dos alunos	Desafios	1
Informação irrelevante na rede	Desafios	1

Observando as possibilidades apontadas pelos alunos, percebe-se que muitas das ideias centrais estão em concordância com a bibliografia abordada, pois observa-se que "[a internet] facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa (...). O aluno desenvolve a aprendizagem cooperativa, a pesquisa em grupo, a troca de resultados" (Moran, 2000, p. 53, grifo nosso). A ideia central mais frequentemente emergente nas mensagens refere-se ao ensino-aprendizagem e, outras, também mais comumente mencionadas, que o recurso favorece discussões/debates, aulas mais dinâmicas e atividades práticas. Embora haja uma imensa quantidade de itens de qualidade disponíveis nos portais, é salutar que o profissional da educação os explore extensivamente para, então, encontrar as melhores opções a serem trabalhadas em sala de aula. Devemos buscar a utilização das tecnologias visando à aprendizagem dos nossos alunos, e não apenas para transmitir informações, mas sim, a verdadeira apropriação do recurso (MORAN, 2000, p.8). Apesar de navegabilidade dos portais ser relativamente fácil, quando falamos da aplicabilidade de fato, podemos nos deparar com as peculiaridades dos laboratórios utilizados nas escolas, que, muito frequentemente, possuem Sistema Operacional desatualizado, máquinas obsoletas, entre outros obstáculos que impossibilitam a utilização de muitos objetos. De qualquer forma, os recursos são variados e, por estarem no meio digital, podem despertar maior interesse por parte dos estudantes.

Oficina de Webquest: Seguindo a mesma estrutura da oficina anterior, apresentamos tópicos relevantes dos registros das observações feitas em sala de aula, em que percebemos que a metodologia Webquest, que pode ser definida como uma atividade orientada para a pesquisa em que as informações devem estar disponíveis na internet (SANTOS; SANTOS, 2014), foi recebida com maior interesse pelo grupo, possivelmente, por ser pouco conhecida entre os participantes. Consideramos que esse recurso se demonstrou bastante adequado para estimular a pesquisa e a curiosidade no educando. Os estudantes ficaram atentos à webquest elaborada e, com isso, a conversação em sala de aula aumentou em torno da tarefa proposta, como sugerem outros estudos sobre a metodologia, que indicam que esta permite "estabelecer diálogos entre os aprendentes, fazendo convergências de mídias, criando espaços de autoria e coautoria, dentro de um contexto de implicação com a pesquisa" (SANTOS; SANTOS, 2014, p.31). Apesar dos acadêmicos não terem apresentado grandes dificuldades para lidar com a ferramenta proposta para criação (Google Slides), alguns componentes do grupo parecem não ter compreendido de

fato a essência da metodologia, reduzindo-a à mera pesquisa na internet e fornecimento de fontes por parte do professor, ignorando suas bases pedagógicas, sendo primordial à compreensão de que não se trata de uma "pesquisa na web", o que consideramos um aspecto a melhorar. Apontamos, como aspecto positivo, que o grupo mostrou interesse e entusiasmo em utilizar o recurso que, aparentemente, conseguiu prender a atenção. Acreditamos que a metodologia seja aplicável, primeiramente, porque o grupo teceu comentários bastante favoráveis à sua utilização em sala de aula e, segundamente, porque os alunos não apresentaram dificuldades com a ferramenta, embora o processo de criação não seja tão simples quanto parece inicialmente, pois requer, do professor, tempo para pesquisa e dedicação para desenvolvê-la.

Na atividade da oficina, obtivemos respostas de 21 alunos do PEG, cuja análise das mensagens nos permitiu perceber que os estudantes mencionam, diversas vezes, o estímulo à pesquisa e também o caráter atrativo da metodologia. O grupo não demonstrou desafios na utilização do recurso. Acreditamos que isto se deve pela inexperiência quanto à utilização da metodologia, que acaba por minimizar percepções que surgiriam diante de um experimento prático. Consideramos essencial ressaltar as ideias centrais relativas à **motivação (1)**, **reflexão (1)**, **modernização (1)**, **novas habilidades (1), participação ativa (1), estímulo da pesquisa (8), atratividade (5), colaboração (3) e busca/construção do conhecimento (2),** o que parece reforçar o importante papel da webquest na aprendizagem ativa, ou seja, na percepção do aluno como agente na construção do próprio conhecimento (COELHO; VIDAL, 2009, grifo nosso), em uma abordagem construtivista, destacando, também, o caráter colaborativo da metodologia **(ABAR; BARBOSA, 2008, p.45).**

Oficina de Dispositivos Móveis: As Observações registradas nos trouxeram, desta vez, os seguintes aspectos: o teor da oficina foi recebido com interesse pelos alunos, que teceram opiniões diversas sobre a utilização de celulares em sala de aula. Entre favoráveis e contrários, conseguimos desenvolver uma abordagem pautada em discussões e troca de argumentos. Avaliamos que este recurso é satisfatório para a proposta, possivelmente por ter atraído mais a atenção dos participantes, seja pela polêmica envolvida, seja por fazer, frequentemente, parte do cotidiano dos envolvidos. Portanto, embora não seja tão voltado à pesquisa quanto o recurso da oficina anterior, a atratividade dos dispositivos exerce um papel importante para instigar a curiosidade, essencial para conduzir e aperfeiçoar o espírito investigativo. No que se refere à utilização da ferramenta propriamente dita, podemos inferir que não houve dificuldades substanciais. O recurso se mostrou bastante atraente, os estudantes se mostraram curiosos e entusiasmados para utilizar o aplicativo, embora, cientes dos desafios que poderiam vir a encontrar, o que consideramos aspectos positivos da ação. Ao longo do experimento, verificamos que a aplicabilidade do recurso depende de uma vasta gama de fatores, que incluem as normativas e a infraestrutura da escola, as experiências pessoais do professor, o público envolvido, entre outros. Em concordância, para os autores Grossi; Fernandes (2014), os dispositivos móveis podem representar um recurso tecnológico didático porque modernizam as propostas de ensino, tornam as aulas mais interativas e dinâmicas, porém, cabe ao professor refletir sobre sua inserção significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Na atividade da oficina, obtivemos respostas de 20 alunos do PEG, em que foi mencionada, com grande frequência, a **atratividade (9)** que os dispositivos móveis exercem sobre os estudantes, que vai ao encontro com as Observações registradas, em que consideramos que esta é a principal característica do recurso abordado. Destacam-se, também, aspectos relativos à promoção da **curiosidade (2), criatividade (2), comunicação (1), interação (3), maior participação (3) e aulas mais dinâmicas (2)**, resultados que parecem apontar que o recurso pode ser mesmo uma boa estratégia didática, pois agrega no processo de ensino e aprendizagem, elementos das TIC conduzidos pelos educandos, que podem se tornar atores do processo, o que, conforme Grossi; Fernandes (2014, p.62 – 63), propicia uma aprendizagem mais significativa. Quanto aos desafios, traz-se a necessidade de um planejamento para a correta utilização dos dispositivos em sala de aula, e a necessidade de estarem inseridos em um contexto pedagógico, do contrário, pode haver dispersão e a aula sofrerá prejuízos, exatamente como sugerem alguns pesquisadores: “dispositivos digitais em sala de aula podem dificultar a capacidade dos estudantes de prestar atenção, e esse comportamento têm ficado cada vez mais habitual, automático e distrativo” (MCCOY, 2013).

Oficina de Vídeos Digitais: Na oficina de vídeos digitais, buscamos maneiras de trabalhar com a produção de vídeos em sala de aula, ao invés da apresentação de conteúdos prontos. Percebemos que o grupo apresentou alguma resistência quanto ao **tipo de abordagem**, demonstrando preferência pela transmissão ao invés da produção de vídeos. Segundo Kaplún (1998), os vídeos digitais podem ser utilizados para demonstração de conteúdo, o que pode ser positivo, entretanto, é preciso observar se o educador, entusiasmado, não está somente fazendo uso de uma linguagem visual mais atrativa para impor suas próprias ideias. Os cursistas mantiveram interesse em conhecer e aprender mais sobre ferramentas para edição. Apesar da **temática** não ter sido recebida com tanto entusiasmo, nos ancoramos na fundamentação teórica e acreditamos que a proposta continua sendo válida, principalmente quando busca a aprendizagem significativa. Nesse sentido, concordamos que “a produção de vídeo em sala de aula desmitifica a concepção de que o processo de produção dos audiovisuais é uma tarefa complexa e impossível de ser realizada” (SILVA; OLIVEIRA, 2010). Encontramos algumas **dificuldades** de origem técnica, pois a versão dos softwares utilizados no laboratório para edição de vídeos estava ultrapassada, o que acabou por dificultar um pouco o andamento do processo. Entretanto, abordamos também outras opções, de forma que a oficina não foi prejudicada. Os exercícios de edição chamaram mais atenção dos estudantes, que demonstraram surpresa quando informados que os vídeos apresentados na oficina eram todos editados através do software Power Point, demonstrando um desconhecimento destas potencialidades da ferramenta, o que causou maior interesse. A **aplicabilidade** do recurso se mostrou relativa pois, por um lado, observamos que o grupo não apresentou grandes dificuldades com a utilização das ferramentas, mas demonstrou resistência para a produção em sala de aula, surgindo comentários sobre a transmissão de vídeos prontos ser mais adequada para o contexto em que se encontram. Embora concordemos que os vídeos propiciam aulas mais visuais, e que servem como um bom estímulo complementar, buscávamos um enfoque na produção por parte do aluno, para instigar a construção própria do conhecimento.

Na atividade dessa oficina, obtivemos respostas de 20 alunos do PEG. Primeiramente, precisamos observar que alguns desafios e possibilidades tratam da apresentação de vídeos em sala de aula e não da sua produção propriamente dita, com exceção, provavelmente, de mensagens referentes a: **expressão do aluno (1), associação teoria/prática (1), alunos menos passivos (1), falta de tempo para produção (1), necessidade de planejamento (1) e produção nem sempre aplicável (1).** Neste caso, pressupomos que, talvez, a temática da oficina não tenha ficado exatamente clara, porque, esperava-se justamente que os cursistas perpassassem a ideia de utilizar este tipo de mídia como um meio de transmissão de conteúdo. Envolvendo os alunos em um processo de produção, abrimos um leque para desenvolver habilidades como argumentação, pesquisa e reflexão, além de ser particularmente relevante na sensação de autoria no processo de aprendizagem (SILVA et al, 2010). Entre os aspectos relativos ao **estímulo visual** que a transmissão de vídeos causa, temos: **auxílio na transmissão de conteúdo, atenção, interatividade, aulas mais interessantes**, etc; e entre os desafios, há a **fluência digital** que, possivelmente, concerne ao manuseio de ferramentas de edição de vídeos bem como, à **necessidade de planejamento** e à **falta de tempo** para produções.

Oficina de Jornal/Revista Digital: A **temática** dessa oficina foi recebida com muitas opiniões sobre o papel formador das mídias impressas, como revistas e jornais. Consideramos que o **estímulo à pesquisa** se faz presente, pois o recurso busca desenvolver uma aprendizagem mais significativa pela sensação de autoria e pertencimento. O grupo, mais uma vez, não demonstrou grandes **dificuldades** com relação ao recurso, embora alguns participantes tenham mencionado a preferência por outros formatos (como boletim informativo) ao invés do jornal. Devido ao seu caráter massivo e de ampla divulgação, consideramos que jornais/revistas são instrumentos interessantes, por si sós, para serem trabalhados em sala de aula, porém, a integração com tecnologias pode deixar a prática mais atraente, além de ser de fácil **aplicabilidade**, uma vez que os softwares necessários para publicação não são tão complexos. A publicação online permite uma ressignificação da ferramenta, que "se destaca como fator preponderante para criar novos usos e apropriações do jornal-laboratório em sala de aula, necessário não para substituir o meio impresso, mas para consolidá-lo" (ANJOS, 2015, p. 63).

Na atividade da oficina, obtivemos respostas de 14 alunos, que trouxeram algumas manifestações relevantes, sendo destacadas, a **leitura crítica dos meios (4), a construção coletiva (3), aulas diferentes das tradicionais, de caráter expositivo (3)** e **a promoção de debates e conversações (2),** características essenciais para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, em concordância com experimentos que sugerem que "deixar o próprio aluno delinear e construir os objetos de suas reportagens é determinante para alcançar considerável grau de envolvimento e interesse, qualidade de debates e satisfação com relação ao resultado alcançado" (CUNHA, 2008). Destacamos, também, a viabilidade de, em concordância com Cunha (2009), que afirma que o jornal escolar possibilita ao aluno "fugir" da tradição do ensino da escrita descontextualizada, vazia, mecanizada, em que escreve apenas para avaliação, porque, ao escrever para o jornal, ele pode abordar assuntos de seu interesse. Entre os desafios, podemos observar que, segundo o grupo, a **aplicabilidade** do recurso depende do **contexto da sala de aula (2),** como disciplina ministrada, faixa etária, **infraestrutura adequada (2) e fluência tecnológica (1).** Consideramos que a infraestrutura pode ser, de fato, um empecilho para desenvolvimento e publicação do jornal digital, já que requer, no mínimo, um laboratório de informática. Entretanto, nos questionamos o argumento da faixa etária que, possivelmente, na visão do grupo, esteja ligado ao argumento da fluência tecnológica. Consideramos que não há idade máxima para um aluno adaptar-se ao recurso e, muito menos, para adquirir habilidades técnicas para elaborar uma versão digital.

5 Conclusões

Diante dos elementos conceituais e teóricos dispostos neste trabalho, podemos perceber que, primeiramente, tornou-se inevitável ponderar sobre as TIC no âmbito educacional, devido à notável incorporação social em que estas se encontram atualmente. Verificamos que a integração destas tecnologias à educação é perfeitamente passível de falhas, relacionadas principalmente à mera transmissão de informação e, por esta razão, assumimos a postura de priorizar as práticas de pesquisa aliada às tecnologias em um viés construcionista. Assim, podemos inovar objetivos educacionais, que englobam, entre outros enfoques, a construção própria do conhecimento, a aprendizagem significativa e autonomia crítica do educando, através da prática da pesquisa. Subsequentemente, consideramos de fundamental importância a formação continuada de professores para suprir demandas provenientes da atualização constante dessas tecnologias e destacamos, ao longo do texto, diversas possibilidades de aplicação das oficinas propostas no contexto da formação de professores e, como não poderia ser diferente, apresentamos alguns desafios encontrados pelos cursistas. É indispensável destacar que ainda nos deparamos com numerosos obstáculos, especialmente em relação à infraestrutura das escolas, passando pelas dificuldades de fluência tecnológica, mas não somente estas, pois, quando falamos em educação, lidamos com um sem fim de variáveis. Percebemos, ao longo do experimento, que diferentes pessoas, em diferentes grupos, respondem às nossas provocações de diversas maneiras, ou seja, a mesma oficina gera situações distintas diante das especificidades individuais. Com efeito, era de se esperar, visto que não estamos lidando com uma ciência exata. Não obstante, mesmo diante de desafios que surgem, acreditamos que este tipo de atividade, envolvendo formação de professores através da pesquisa/investigação, enriquece a prática da docência e traz inúmeras possibilidades para inovar na área.

Referências

Abar, C. A. A. P.; Barbosa, L. M. (2008). *Webquest – um desafio para o professor!* Editora Avercamp. São Paulo, Brasil.

Anjos, M. A. D. (2015). Jornal, Comunicação Pública e Educomunicação: tríade para uma formação cidadã. Revista Inova Ciência & Tecnologia, 3(1), 60-66. Uberaba, Brasil.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Ed. Edições 70. Coimbra, Portugal.

Caregnato, R. C. A.; Mutti, R. (2006). *Pesquisa qualitativa: análise de discurso x análise de conteúdo*. Revista Texto Contexto - Enferm, 15(4), 679-684. Florianópolis, Brasil.

Coelho, L. C. A et al. (2009). *Análise de webquests: contribuições da metodologia da problematização*. Revista Tecnologia na Educação, 1(1).

Cunha, R. C. *Jornal escolar: do letramento à cidadania.* Revista Pesquisa em Discurso Pedagógico, fascículo 7. Repoitório Institucional da PUC - Rio. Rio de Janeiro, 2009.

Cunha, R. C. (2008). *Jornal escolar: Instrumento para a formação crítica e cidadã.* Revista Intercâmbio, 17, 496 – 514. São Paulo, 2008.

Demo, P. (1996). *Educar pela pesquisa*. Ed. Autores Associados, 1996. Campinas, SP.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Ed. Paz e Terra.

Gadotti, M. (2005). Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido. Ed. Positivo. Paraná, Brasil.

Grossi, M. G. R.; Fernandes, L. C. B. E. (2014). *Educação e Tecnologia: O telefone celular como recurso de aprendizagem*. Revista Eccos, 35, 47-65.

Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación - el comunicador popular.* Ed. Caminos, La Habana.

Mccoy, B. R. (2013). *Digital distractions in the classroom: Student classroom use of digital devices for non-class related purposes.* Journal of Media Education, 4(4). Washington, DC, EUA.

Mercado, L. P. P. (2002). *Novas tecnologias na educação:* reflexões sobre a prática. Ed. edUFAL, Alagoas, Maceió.

Moran, J. M. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Ed. Papirus, São Paulo, Brasil.

Santos, R.; Santos, E. O. (2014). *A webquest interativa como dispositivo de pesquisa: possibilidades da interface livro no Moodle*. Revista Educação, Formação e Tecnologia, 7(1), 30-46.

Silva, C. S. S. et al. (2010). *Vídeo digital: Colocando a mão na massa.* Revista Novas Tecnologias na Educação, 8(2).

Silva, R. V.; Oliveira, E. M. (2010). *As possibilidades do uso do vídeo como recurso de aprendizagem em salas de aula do 5º ano*. Revista Edapeci, 6(6). Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

Therrien, j. Therrien, S. M. N. (2013). A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. Revista Educação, v. 38, n. 3, p. 619-630.

Tripp, D. (2005). *Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica.* Educação e Pesquisa, 31(3), 443-446. São Paulo, Brasil.

Zabalza, M. A. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Ed. Artmed, Rio Grande do Sul, Brasil.

Programa de acompañamiento al aula: la perspectiva de los profesionales docentes de escuelas públicas en la comuna de Talca, Chile.

Rodrigo Arellano Saavedra[1]y Leidy Garcia Pérez[2]

[1] Departamento de Fundamentos de la Educación Universidad Católica del Maule, Chile.
rodrigo.arellanosaavedra@gmail.com;
[2] Departamento Face. Universidad de Talca, Chile. leidyyomary@gmail.com

Resumen. El estudio de los aprendizajes de calidad en la actualidad alcanza un interés especial, sobre todo si existe un amplio acuerdo de que son necesarios para el desarrollo de la persona y del progreso social. Con el objetivo de establecer la percepción que tienen los profesores sobre el proceso de acompañamiento pedagógico se realizó esta investigación de carácter cualitativo. El estudio se circunscribe a cuatro colegios de la provincia de Talca, que nos otorgan la posibilidad de describir e interpretar las actuaciones docentes. Para ello, se utiliza como estrategia de diseño el estudio de caso junto a entrevistas focalizadas. Entre los resultados más relevantes destaca que los profesores comunican un conglomerado de ideas y experiencias de enseñanza que moldea, el aprendizaje de calidad de sus estudiantes para el desarrollo del proyecto de vida y el bien común.

Palabras clave:
Calidad de la educación, aprendizajes de calidad, acompañamiento al aula, globalización y mundo multicultural, entrevistas enfocadas

Academic Accompaniment: the perspective of the teaching professionals of public Schools in the commune of Talca, Chile.

Abstract The study of quality learning has gained a special interest nowadays, particularly when there is a wide agreement in that it is necessary for the individual development and social progress. The objective of this qualitative study aims to establish the teachers' perception about the process of the pedagogical accompaniment. This study focuses on four schools from Talca, which give us the opportunity to describe and interpret the teaching activities. For this purpose, a case study design and focused interviews were used as a strategy. Among the most relevant results of the study, we can highlight that teachers communicate a conglomeration of teaching ideas and teaching experiences, which shapes the quality learning in their students for the development of their life project and common good.

Keywords: quality education, quality learning, support in the classroom, globalisation and the multicultural world, focused interview

1 Introducción

El desarrollo de la ciencia y la tecnología nos sitúa en un mundo globalizado e intercultural (Ávila, Ruiz, Echeverría, & Zambrano, 2016). En el entorno de la sociedad del conocimiento una gran diversidad de países latinoamericanos y de otras zonas del mundo ven en la formación permanente una condición para el avance de todas las profesiones (Morales, Rodriguez, Trianes & Casado, 2013). En relación a los profesores el desarrollo de la profesión tiene desafíos y características singulares entrelazados con la calidad de los sistemas educativos y el logro de mayores niveles de equidad educativa.

Por lo tanto, es fundamental la renovación en los procesos de enseñanza aprendizaje para que estén en concordancia con los cambios sociales, culturales y educativos de nuestro tiempo. Al mismo tiempo, suscitar mecanismos que faciliten el desarrollo profesional del profesorado en el marco de un conocimiento pedagógico, científico y cultural. En este sentido, las acciones educativas orientadas a acompañar el trabajo de los profesores y a apoyar a las escuelas parecen ser un componente de

gran fuerza para atender las necesidades de formación que surgen a través del desempeño profesional. De este modo, el acompañamiento pedagógico en aula se configura como una estrategia de formación que forma parte de los esquemas de mejora profesional para establecer espacios de docencia orientadas al dialogo y trabajo colectivo. Esta estrategia permite el perfeccionamiento de la actuación profesional a través de una asesoría planificada, continua pertinente y respetuosa para mejorar la práctica pedagógica y consecuentemente elevar el nivel de aprendizajes de los estudiantes (Vargas, & Izarra, 2015).

Al respecto, la trayectoria profesional y su impacto en la calidad de los aprendizajes es una preocupación no menor pare el Ministerio de Educación en Chile y para las Universidades que forman en pedagogía. En ese sentido, el sistema educativo escolar chileno, especialmente en el terreno de lo público, presenta grandes carencias en los rendimientos escolares (Marcel & Razcynski, 2009).

En este contexto, en la comuna de Talca región del Maule, se han llevado a cabo intervenciones de pedagógicas en el contexto del programa de acompañamiento al aula (PAA). El propósito es entregar apoyo técnico pedagógico a los profesores para mejorar la calidad de la educación básica pública. Con ese fin, se efectuaron intervenciones pedagógicas en 23 establecimientos. (8.148 alumnos: grupo de trabajo). Este se realizó en cursos de primero a octavo de enseñanza básica. Así, el estudio se interesa en los impactos de las intervenciones en el aula sobre el nivel de logro de los aprendizajes de los estudiantes, bajo un análisis experimental y la comprensión cualitativa de los efectos. La investigación se desarrolla en el contexto del proyecto Fondecyt Regular 2017 número 1170369

2 Calidad de la educación fenómeno de varias aristas

En las últimas tres décadas la discusión sobre la calidad de la educación se ha incrementado ampliamente (Moya, 2016) La preocupación gira en torno a lo pedagógico, económico, sociológico entre otros (Glaseer, 1990). En su sentido más extenso, el concepto de calidad de la educación está asociado a eficacia, eficiencia y equidad en cuanto al logro de los objetivos declarados (Espinoza, 2015; Glasser, 1990). Son variados los estudios de autores y de organismos internacionales que plantean la necesidad de promover oportunidades de aprendizaje. Esto es, acceso para todos los niños y niñas a una educación más justa, inclusiva y de mayor calidad (Sandoval,2012; Culver & Warfvinge, 2013).

La cuestión sobre la calidad de la educación y el rol que realizan los profesores en la sala de clase para elevar los resultados de aprendizajes, establece al sujeto docente como elemento clave en la transformación educativa y, por consiguiente, en la conquista de los aprendizajes. (Chetty, Friedman & Rockoff,2014). A partir, de algunas investigaciones se ha podido constatar que las diferencias que se manifiestan en los procesos de aprendizajes de los estudiantes es producto de las características personales de los profesores tales como educación, certificación y la experiencia (Kraft & Dougherty, 2013; Santelices, Galleguillos, González, & Taut, 2015). Además, se ha estudiado que el aprendizaje de los estudiantes depende de las particularidades de ellos mismos, de la escuela y de la familia (Treviño & Treviño, 2003).

En este sentido, el acompañamiento docente, ofrece una herramienta dialógica para colaborar con la necesidad de mejorar los aprendizajes de los alumnos, a través de profesionalizar y apoyar la formación docente.

3 Acompañamiento pedagógico al aula

La revisión de la literatura sobre la calidad docente en el ejercicio de la profesión para crear oportunidades de aprendizaje da cuenta de una amplia visión de ideas, conceptos y estrategias. Todas ellas, que describen la efectividad (logro) de la importancia del acompañamiento pedagógico al aula y su relevancia para el desarrollo de políticas públicas pro calidad (Hanushek & Rivkin, 2012).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en su agenda 2030 para el desarrollo sostenible en el objetivo 4 declara la necesidad de: "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y, promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (Unesco, 2014). Destaca el propósito de realizar una educación de calidad que fomente la igualdad de oportunidades en contexto de vulnerabilidad.

Asumimos, que las acciones que ocurren en la escuela son relevantes para colegir la mejora de los procesos de aprendizaje (Hattie, 2009). Al respecto, la calidad de los docentes es un factor importante para el aprendizaje de los alumnos (Rivkin, Hanushek, & Kain,2005) e incluso su efecto es acumulativo a lo largo del tiempo (Sanders & Rivers, 1996). Considerar las circunstancias reales de trabajo en el aula, su cotidianidad para observar los detalles de las situaciones académicas diarias se convierte en el escenario apropiado para identificar las claves de interacción y puntos de partida en la mejora de la calidad educacional (Ávila, 2016; Casanova, 2016; Moya, 2016; Fernández,2013). Así la diferenciación "en la efectividad del docente es el factor más importante que afecta el crecimiento académico de las poblaciones de estudiantes" (Sanders, 2000, p. 334).

El acompañamiento pedagógico consiste en dar asesoría planificada, continua, pertinente, contextualizada y respetuosa a los docentes con el fin de contribuir a mejorar su práctica pedagógica y de esta manera elevar la calidad de aprendizaje de los estudiantes (Millman,1997; Alberca, 2019). De este modo, siguiendo a Azuaje, citado por Sandoval (2012, p. 4), indicamos que el acompañamiento pedagógico,

> "*es el que debe animar los cambios en la práctica pedagógica, sistematizar las experiencias recogidas y acumuladas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela y de la acción supervisora"*.

Especialmente, el intercambio de experiencias en relaciones profesionales horizontales crea un espacio de aprendizaje que facilita la intervención pedagógica oportuna de acuerdo al contexto socio cultural en que actúa la institución escolar.

Como se puede observar, el tema de acompañamiento pedagógico en aula resulta central para resolver problemáticas vinculadas la calidad de la educación y el rol que desempeñan los profesores para elevar los resultados de aprendizajes materia que se ve confirmado por las últimas investigaciones y por las políticas públicas educativas procedentes del Ministerio de Educación de Chile. Existe evidencia que nos lleva a pensar que el tema de la practica pedagógica, necesita de estrategias de intervención para optimizar la calidad de los aprendizajes de allí la necesidad de conocer la perspectiva de los profesores para identificar los significados que construyen sobre el programa de acompañamiento al aula y su efectividad para el aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, nos planteamos como objetivos:

a) Develar la opinión de los docentes de los centros en estudio sobre el proceso de acompañamiento pedagógico
b) Conocer el proceso de construcción de significados que establecen los docentes sobre los efectos del programa de acompañamiento pedagógico al aula.

4 Metodología

4.1. Enfoque y diseño

El enfoque adoptado en este estudio seria el cualitativo cuyo propósito es conocer, comprender e interpretar el proceso de construcción de significados, desde la óptica de los protagonistas. Perfeccionándolo con la estrategia de diseño conocida como estudio de caso que permite seleccionar los entornos educativos que se constituyen en fuentes de información (Yin, 2012; Stake, 2007). Siguiendo a Rodríguez (1999, p. 92) podemos decir:

> *"un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos*".

En este sentido, hemos seleccionado 4 centros educativos en función de la pluralidad de su oferta educativa. Cada uno de los colegios elegidos en la comuna de Talca (de dependencia pública) responde a diferentes necesidades educativas y socioculturales. Esta decisión metodológica nos permite investigar las vivencias del programa de acompañamiento al aula de los profesores de octavo básico, y su interpretación del fenómeno. Es una estrategia de investigación cuyo objetivo fundamental es conocer, comprender, describir e interpretar una situación, desde la óptica de los protagonistas. Esto implica situarse frente a las actuaciones educativas en el proceso de acompañamiento, unidades de análisis, que hablan, describen y evidencian los puntos de vista y la construcción de significados que establecen los profesores sobre los efectos del programa.
El proceso negociación para ingresar a cada centro se llevó a cabo mediante contacto telefónico con los directores de cada colegio. El procedimiento se formalizó en una entrevista en la que se dio a conocer el propósito del estudio, la extensión de tiempo de las entrevistas a los profesores y la necesidad de firmar el consentimiento informado por los participantes.

4. 2. Descripción de los centros educativos y contextualización

Se seleccionan doce aulas de octavo grado de dependencia pública municipal ubicadas en la comuna de Talca. Los profesores de aula seleccionados desempeñan la labor pedagógica de profesor de matemática y profesor de lenguaje y comunicación Al detallar y contextualizar los centros educativos se pretende integrar aquellos rasgos del entorno que nos faciliten la comprensión significativa del punto de vista y el significado que los profesores otorgan al programa de acompañamiento al aula. La contextualización en estos centros se da a conocer a través de los siguientes apartados: alumnos, colegio, clima de trabajo, organización, profesores y entorno socio económico Por razones del reducido espacio del texto no se agregarán. A continuación, presentamos los establecimientos participantes.

Tabla 1. Centros participantes

N°	Centro	Dependencia	Ubicación geográfica
1	Centro educativo A	Pública	Zona sur poniente de la ciudad de Talca
2	Centro educativo B	Pública	Zona oriente de la ciudad de Talca
3	Centro educativo C	Pública	Zona norte de la ciudad de Talca
4	Centro educativo D	Pública	Zona rural por camino internacional

4. 3. Estrategias e Instrumentos que han guiado la recogida de la información

La *entrevista enfocada* es la estrategia e instrumento que guio la recogida de la información. Es una técnica que busca lograr que los sujetos comuniquen al investigador su definición personal de la

CIAIQ
www.ciaiq.org

realidad estudiada. Esta se caracteriza por: a) su concreción y mantener el foco de interés; b) Los entrevistados han estado expuestos a una situación concreta (la intervención); c)Los investigadores conocen de antemano directa o indirectamente, la situación y la han analizado sistemáticamente; d)El guion de la entrevista se centra en la experiencia subjetiva de los sujetos para conseguir la definición de la situación; e)La entrevista está siempre abierta a que respuestas o relatos imprevistos den pie a nuevas hipótesis e interpretaciones de la experiencia vivida por los sujetos (Valles, 2014; Merton, Fiske & Kendall, 1956).

Al respecto, Ruíz (2012, p. 166) señala que en

> *"la entrevista el investigador busca lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo*".

Para realizar las entrevistas se acordó con cada profesor la hora, la fecha y el lugar de la misma. Las entrevistas se llevaron a cabo con en términos de una conversación abierta no dirigida y poco estructurada (Yin, 2012). En la (tabla 2) se presentan las entrevistas realizadas.

Tabla 2 Entrevista a profesores

Nivel	Centro educativo A	Centro educativo B	Centro educativo C	Centro educativo D
VIII	Profesora de Lenguaje	Profesora de Lenguaje	Profesor de Matemáticas	Profesora de Lenguaje
VIII	Profesor de Matemática	Profesor de Matemáticas	Profesor de Matemática	Profesor de Matematicas
VIII	Profesora de Matemática	Profesora de lenguaje	Profesora de Matemáticas	
VIII	Profesora de Lenguaje			

4. 4. Las categorías de la investigación

Como una forma de guiar el trabajo, de comprender e interpretar la realidad, se ha establecido el siguiente esquema de categorías: percepción de los profesores sobre el programa, herramientas de trabajo en el aula, impacto en el logro de los aprendizajes de sus estudiantes y aporte de éste programa a la realización de su trabajo docente, que a su vez se articulan en subcategorías y que cumplen la función de organizar la información (codificación) y optimizar el proceso de presentación e interpretación de los resultados Estas categorías han sido prefijadas en un trabajo de corte deductivo/ inductivo (Ruiz, 2012). Cada categoría fue definida operacionalmente, con el objeto de establecer de forma unívoca, su contenido y ejemplificarlo con fragmentos de textos extraídos del propio cuerpo de información; con este sistema se codificó la información textual obtenida de las entrevistas, mediante grandes matrices elaboradas siguiendo procedimientos físico-manipulativos en papelógrafos, arrojando esto una mirada holística de la información obtenida y, la vez, dejando ver aquellos temas emergentes que han sido incorporados en la presentación de resultados y en su posterior interpretación.

5 Sistematización y elaboración del documento final

La sistematización se efectuó mediante la construcción de matrices integradoras de las categorías (unidades de significado). Este proceso permitió el ordenamiento de los segmentos significativos que configuran la información de los relatos para mostrar los resultados tal como fueron vivenciados y explicados por los actores sociales. En un primer momento se hizo el análisis de acuerdo a cada fuente en particular, para esto se ha tenido en cuenta la particularidad de la entrevista enfocada, el

informante y el momento en que se ha recogido el dato. La transcripción de los datos se realizó de forma literal por el investigador, tarea que conllevó mucho tiempo y esfuerzo. Estos fueron agrupados en categorías lo que permitió su codificación. A continuación, se mostraron los datos a los docentes participantes lo que confirió una nueva mirada de los datos y significados proporcionando la elaboración de nuevos análisis y significados. Asimismo, se siguió un proceso sistemático, riguroso y exhaustivo de reducción de datos obtenidos y juicios de los actores para así llegar a un número razonable de unidades de significados que permitan estudiarlos con precisión y claridad. (Miles & Huberman, 1994). Esto viabilizó la presentación de los hallazgos en cada categoría, siguiendo el orden revelado por los datos. Han sido múltiples los criterios que han iluminado este reagrupamiento de datos dentro de las categorías, todos ellos en función de la naturaleza de los mismos: cronológicos, sucesos claves, tópicos referidos y procesos de construcción de significado por los actores (McMillan & Schumacher,2005).

A continuación, a razón del reducido espacio del texto, presentamos a modo de ejemplo las narraciones que expresan la comunicación de la categoría: percepción de los profesores sobre el programa de acompañamiento al aula.

Centro educativo A (zona sur poniente). La profesora de lenguaje relata que la estrategia de acompañamiento pedagógico ha sido bien implementada (Sandoval, 2012):

> *"el acompañamiento que hubo en aula no hubo apoyo"* y continua su relato: "*se sentaban a mirarnos como venir a evaluarnos*"

y finalmente grafica en las siguientes palabras el proceso de acompañamiento al aula,

> *"ellos vinieron y dejaron los documentos, nosotros lo realizábamos y después venían al final a ver qué es lo que había pasado".*

Por su parte, el profesor de matemática se refiere al programa una herramienta eficaz para enriquecer la labor pedagógica y, de este modo, impactar de manera positiva en el proceso de aprendizaje (Ávila,2016): "*Fue un acompañamiento la percepción general del programa de acompañamiento que hizo fue un programa positivo"* poniendo de manifiesto el gran valor del programa para el establecimiento. En tal sentido, *"positivo porque en la medida que se genera un aporte en el establecimiento tanto de material didáctico, tanto de entrevistas con docentes que guiaban nuestras prácticas, capacitaciones también".* En este sentido nuestra tercera participante, profesora de matemática, señala que el material entregado ayudo a la mejora de su práctica pedagógica (Casanova, 2016):

> *"fue un material, fue harto material, fue un apoyo" que tenía los siguientes elementos, "estaban las planificaciones y las guías, las partes bien detalladas del docente, y había un cuadernillo acorde a las actividades a cada planificación para cada niño".*

Finalmente, la profesora de lenguaje narra que en el acompañamiento pedagógico existe una horizontalidad entendida como un proceso de formación, guía, seguimiento permanente y apoyo para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas:

> *"Mientras hacia la clase ella solamente se dedicaba a anotar todo, anotaba, anotaba, anotaba, anotaba" y continua "terminaba la clase, me pedía en qué momento nos podíamos reunir y ahí ella me hablaba de los aspectos de la clase" además, resalta "participaba más en acompañar básicamente a los niños, ella sí iba viendo si el niño trabajaba" (Sanders & Rivers, 1996).*

Centro educativo b (zona oriente). La Profesora de lenguaje relata que en la inducción al programa se e socializó la planificación, el acompañamiento y la aplicación de la pauta de observación en el aula (Chetty, Friedman & Rockoff, 2014):

> […]antes de que vinieran acá hubo como bastante, digamos, eh, eh, eh, información de lo que se iba a hacer, y ante. Es de eso también hubo trabajo con los profesores antes de venir al aula donde tuvimos algunas jornadas donde nos explicaban en que iba a consistir (Profesora lenguaje y comunicación, Liceo público zona oriente).

No obstante, tiene una mirada crítica para la etapa de intervención pues, esperaba acciones de mejoramiento y perfeccionamiento del currículo (Santelices, Galleguillos, González, & Taut, 2015).

> *"cuando fue intervención al aula fue realmente, no coincidía con lo que ellos habían propuesto. Si bien es cierto, entregaron bastante material de apoyo, pero había como bastantes errores y eso nos perjudicaba a nosotros". Una mirada similar tiene el profesor de matemática del centro: "fue un programa que, en cuanto a mejora, no sirvió, no se vieron mejoras. En cuanto a acompañamiento en el aula tampoco se vio el acompañamiento en el aula, ya que la persona que venía se sentaba en la parte trasera y observaba y no aportaba nada".*

Y continua:

> *"habrá estado dos o tres veces en el aula, en esa actitud, en cuanto al resto, no hubo acompañamiento".*

Su apreciación sobre rol del profesor que acompaña en el aula es crítica pues, según Sandoval (2012) este debe señalar situaciones, descubrirlas y emitir juicios sobre cómo debe procederse en cada caso. Situación expresada en la siguiente narración:

> […] dentro del diálogo previo que, si hubo con los encargados de este programa, era que esta persona observaba un par de clases y después ella intervenía las clases, entonces intervenía en el sentido de, como la palabra dice, en acompañar al docente en las partes que ella notaba que podían ser mejorables o cambiables, cosa que no se hizo (Profesora lenguaje y comunicación, Liceo público zona oriente).

Esta manera de proceder de los profesores acompañantes causo desconcierto pues, en las reuniones de inducción se les explico a los profesores la función de esta práctica tiene como objetivo optimizar la labor de los pedagogos en el aula de forma de beneficiar los aprendizajes de los estudiantes (Ávila, Ruiz, Echeverría, & Zambrano, 2016)

Nuestra próxima participante (profesora de lenguaje) nos da su opinión sobre el programa:

> *"no fue un acompañamiento que fuera siempre en el aula trabajando con los chicos sino, que la profesora de lenguaje que fue un par de veces al establecimiento, ella hizo talleres con las profesoras".*

Profundiza en el tema destacando los beneficios que resultaron:

> *"este acompañamiento era para enseñanza básica, ella nos acompañaba también. La profesora nos hacía, nos entregaba como herramientas, más que nada, todas relacionadas con la comprensión lectora. Ese fue el acompañamiento que tuvimos como profesoras, como docentes del establecimiento".*

El acompañamiento al docente, a través de la observación, el intercambio de ideas y la generación de conocimiento que reafirme la labor docente, es valorado de manera positiva. (Rodríguez & Vallejo, 2019).

Centro educativo C (zona norte). La profesora de matemática señala que no hubo dialogo pedagógico que incluye acuerdos de mejora. Además, el material de trabajo didáctico entregado no fue contextualizado (Ávila, Ruiz, Echeverría, & Zambrano, 2016), "*no había como alguien que se dedicara a seleccionar el material de acuerdo al currículum para el nivel, entonces dificultaba mucho el trabajo".* Nuestro segundo participante (profesor de matemática) comenta:

> Porque en cierta forma sí nos venían a acompañar, y después en la retroalimentación nunca se hizo, nunca se hizo esa vez, no me acuerdo haber hecho una…ahora, a ver sí hicimos una, pero, diez minutos, quince minutos, no fue más que eso (Profesor matemática Liceo público zona norte).

El tercer profesor del área disciplinar de matemática tiene el siguiente punto de vista del programa,

"las apreciaciones fueron variadas de acuerdo al momento. En un principio vimos que era un aporte, que podía ser una mejora y además nos traían material, guías, planificaciones…",

y continúa su relato:

"las guías sí, podíamos cortar y pegar, y hacer algo, y eso en un principio fue un aporte".

El acompañamiento pedagógico facilita el fortalecimiento profesional de los docentes (Vargas & Izarra,2015). No obstante, tiene una visión crítica del profesor que ejerció el rol de acompañante,

"estaba en el aula, hacía unas apreciaciones y eso era todo".

Y prosigue con su narración:

"cuando uno se acompaña al aula, hay una conversa, hay una propuesta, uno quiere mejorar, ¿cierto?, hay un diálogo" y profundiza: "claro, estaba el profesor en el aula, haciendo una observación a lo mejor de nuestro… de cómo nos expresábamos, o de los contenidos, o de la práctica, pero no había un seguimiento, como se hace ahora".

Este proceso debe permitir posicionamiento profesional de los docentes a través del intercambio de experiencias entre el acompañante y acompañado sin diferenciación en el contexto de relaciones horizontales. (Rodríguez & Vallejo, 2019).

Centro educativo D (zona rural). **E**l profesor de matemática nos señala que el acompañamiento al aula es una instancia de aprendizaje que cumple la función de mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Sandoval, 2012):

> Bueno, mi percepción en primera instancia, cuando se plantearon los objetivos del programa lo encontré una muy buena idea, porque era aterrizar de forma efectiva lo que es el aprendizaje de los alumnos, entonces cuando nos propusieron acá y nos hicieron la reunión, yo quedé totalmente convencido que lo que se iba a hacer era algo que realmente iba a ir en beneficio del aprendizaje de los alumnos (Profesor matemática Liceo rural público).

La profesora de lenguaje en su relato hace un juicio crítico sobre la implementación del programa,

"para mí acompaña, acompañamiento para mí es también, es interactuar con los alumnos, ¿cierto? e intervenir de manera, a lo mejor, digamos, consensuada con ella antes de".

Nuestra participante espera un trabajo en aula consensuado entre acompañante y acompañado que permita acuerdos pedagógicos para la mejora de la práctica profesional (Ávila, Ruiz, Echeverría, & Zambrano, 2016). Y continúa narrando,

> "no había para nosotros…, a lo mejor, intercambiar, lo que vamos a realizar durante el día, como lo vamos a pensar, como lo vamos a hacer durante la clase".

Enfatiza la necesidad de planificar el uso de los tiempos utilización de los tiempos destinados a cada momento de la clase. Finalmente comenta,

> "Para mí eso no fue un acompañamiento, para mí fue una supervisión, así yo lo vi, ya, así yo lo percibí, porque incluso ni siquiera había una retroalimentación después de la percepción".

La ausencia de dialogo pedagógica resta al docente del proceso de retroalimentación personal en la que se personal en la que se dan a conocer las fortalezas y debilidades de lo observado. De este modo, lo experimentado fue una supervisión, pues quien supervisa se ubica en una situación de superioridad y puede determinar si la actuación pedagógica realizada es correcta o no (López, 2009).

6 Conclusiones

1. La opinión de los profesores sobre el Programa de Acompañamiento al Aula (PAA) en la etapa en que son planteados lo objetivos del proyecto es considerado un aporte para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de los establecimientos seleccionados. Existe el convencimiento

por el trabajo realizado con los profesores en las capacitaciones. No obstante, el desarrollo del programa no estuvo libre de dificultades.

2. El discurso de los profesores sobre el significado del aporte a su trabajo docente es heterogéneo. Consideran que el programa es una buena idea en cuanto a la capacitación de nuevas estrategias, a la introducción de nuevos instrumentos, a la didáctica general. No obstante, a su vez consideran que hubo problemas con la organización, los materiales entregados (formatos) dificultando su adecuación al contexto de trabajo.

3. Los logros significativos en el impacto del aprendizaje de los estudiantes se alcanzan producto del trabajo de los profesores participantes en el programa de intervención.

4.Finalmente, el acompañamiento al profesor, a través de la observación, la retroalimentación y la generación de compromisos, es una tarea compleja. Esta instancia es valorada de forma positiva, sin embargo, se comunica la necesidad de una mayor y mejor sistematización del proceso de acompañamiento. En definitiva, no se emplearon las instancias escolares para instalar en el habitus escolar (Bourdieu, 1991a) el dialogo pedagógico para mejorar la actuación docente en cuanto mediador de aprendizajes de calidad.

Agradecimientos. Este estudio se inscribe en el proyecto Fondecyt Regular 2017 número 1170369 Talca, Chile.

Referencias

Alberca N. E. (2019). Acompañamiento pedagógico competencias docentes y su influencia en el aprendizaje significativo en las instituciones educativas de Lince 2018.

Ávila, M. (2016). La evaluación de calidad como medio de transformación educativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*

Ávila, L. Ruiz, H., Echeverría, M. y Zambrano, A. (2016*).* El acompañamiento a docentes de educación básica para niños jornaleros migrantes y desarrollo docente*. Journal Educational Innovation, 16(71).*

Bourdieu, P. 1991a. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Casanova, A. (2016). El diseño curricular como factor de calidad educativa. REICE*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10(4).*

Chetty, R.; Friedman, J.; & Rockoff, J. (2014). "Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates*". American Economic Review, 104(9): 2593-2632*.

Culver, S. M., & Warfvinge, P. (2013). Assessment, accountability, and educational quality in the United States and Sweden. *European Journal of Higher Education, 3(1): 10-23.*

Espinoza, O. (2015). La investigación en/sobre políticas educacionales en Chile: Panoramas y perspectivas. *EccoS Revista Científica*, (37).

Fernández, J. (2013). El habla en interacción y la calidad educativa: los retos de la construcción de conocimiento disciplinar en ambientes mediados por tecnología digital. *Revista mexicana de investigación educativa, 18(56), 223-248.*

Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion.* Harper and Row Publishers, Inc., 10 East 53rd Street, New York, NY 10022

López, R. (2009). Manual del supervisor, director y docente. Caracas. Publicaciones Monfort, c.a.

Hattie, J. A. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.

Hanushek, EA, & Rivkin, SG (2012). La distribución de la calidad docente y las implicaciones para la política. *Annu. Rev. Econ , 4 (1), 131-157.*

Kraft, M., & Dougherty, S. (2013). The effect of teacher–family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 6, 199–222.*

Marcel, M., & Raczynski, D. (eds.) (2009). *La Asignatura Pendiente. Claves para la Revalidación de la Educación Pública de Gestión Local en Chile*. Uqbar Ediciones y CIEPLAN, Santiago. Chile.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2005*) Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Adisson Wesley.

Millman, J. (1997). *Grading teachers, grading schools: Is student achievement a valid evaluation measure?* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Miles, M. & Huberman, A. (1994). "*Data management and analysis methods",* en Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Ed.): Handbook of qualitative research. London: Sage Publication, 429-444.

Merton, R. K.; Fiske, M.& Kendall,P. (1956), The Focused interview, Nueva York:The Free Press.

Morales, F., Rodríguez, Trianes Mª V. & Casado A.M. (2013) Eficacia de un programa para fomentar la adquisición de competencias solidarias en estudiantes universitarios Universidad de Málaga, 2Universidad de Sevilla (España) *European Journal of Education and Psychology, Vol. 6, Nº 2 Págs. 95-104.*

Moya, P. (2016). El Operativo Aprender: ¿calidad educativa? El Toldo de Astier*, 7(13), 56.*

Rodríguez, L. Á. R., & Vallejo, A. P. (2019*).* La formación situada del "programa todos a aprender" en Boyacá. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP, 12(1), 295-317.*

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Aljibe

Rivkin, S.; Hanushek, E. & Kain, J. (2005). *"*Teachers, Schools, and Academic Achievement*". Econometrica, 73(2), 417-458.*

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa.* Universidad de Deusto, Bilbao (España).

Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student *academic achievement.*

Sanders, W.L. (2000). Annual CREATE Jason Millman Memorial Lecture: Value-added assessment from student achievement data. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(4), 329–339.

Sandoval, N. (2012). El acompañante pedagógico como apoyo al director para el fortalecimiento de la

práctica docente en educación inicial en el CEI Gran Mariscal Antonio José de Sucre en valle de la pascua, Estado Guárico. [Versión completa en línea] Trabajo de grado Universidad Latinoamericana y del Caribe – ULAC. Disponible en:http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t37931.pd f [Consulta: 2018, octubre 21]

Santelices, M. V., Galleguillos, P., González, J. & Taut, S. (2015). Un Estudio Sobre la Calidad Docente en Chile: El Rol del Contexto en Donde Enseña el Profesor y Medidas de Valor Agregado. *Psykhe (Santiago), 24(1), 1-14. https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.673 [Consulta: 2018, octubre 21]*

Stake, R. (2007). *Investigación con Estudio de Casos*. 4ta Edición, Morata: Madrid.

Treviño, E., & Treviño, G. (2003). Factores socioculturales asociados al rendimiento de los alumnos al término de la educación primaria: un estudio de desigualdades educativas en México. *Organización de los Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. OEI*

Unesco *(2014). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS), https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/ [Consulta: 2018, octubre 21]

Valles, M. S. (2014). *Entrevistas cualitativas (Vol. 32).* CIS-Centro de Investigaciones Sociológicas

Vargas, G., & Izarra, D. (2015). De la Supervisión al Acompañamiento Pedagógico. Investigación y Formación Pedagógica, 1(2), 104-118.

Yin, R. (2012). *Applications of case study research* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

O que mudou na Educação Ambiental nas duas últimas décadas, mudanças ou Retrocessos?

Maria Geni Pereira Bilio[1], Nair Mendes de Oliveira[2], Maria das Graças Campos[3], Ed Wilson Rodrigues Silva Júnior[4].

[1]Departamento de Pós-graduação em Ensino da Universidade de Cuiabá, Brasil. genibilioprofessore@gmail.com
[2] Departamento de Pós-graduação em Ensino da Universidade de Cuiabá, Brasil. nair.oliveira@ifmt.edu.br
[3] Departamento de Pós-graduação em Ensino da Universidade de Cuiabá, Brasil. professoramatogrosso@gmail.com
4 Departamento de Pós-graduação em Ensino da Universidade de Cuiabá, Brasil. ed_w_jr@outlook.com

Resumo. Este trabalho é resultante de um estudo bibliográfica, documental e dos diálogos com as coordenadoras pedagógicas das escolas, realizados na fase inicial da pesquisa de mestrado do no Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Ensino da Universidade de Cuiabá. O estudo apresenta uma análise dos avanços e retrocessos das ações relacionadas à educação ambiental, considerando a legislação vigente, Conferências ECO-92 e Rio+20. Com a análise pretende ainda, verificar se o Projeto Politico Pedagógico e o currículo de duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Cuiabá Mato Grosso se estão inserindo as temáticas e os problemas ambientais enfrentados pela sociedade. Neste sentido, esta analogia evidenciou que, nas propostas e projetos curriculares estudadas estão ineseridas as formalmente as questões ambientais, contudo observou-se a ausencia da execução de programas e projetos que pudessem articulara teoria com a prática de acordo com as mudanças propostas na legislação.

.**Palavras-chave:** Educação ambiental; avanços e retrocessos; políticas públicas;

What has changed in Environmental Education in the last two decades, changes or setbacks?

Abstract. Abstract. This work is the result of a bibliographical and documentary study of the dialogues with the pedagogical coordinators of the schools, carried out in the initial phase of the master's research in the Graduate Program in Teaching at the University of Cuiabá. The study presents an analysis of the advances and setbacks of actions related to environmental education, considering the current legislation, Conferences ECO-92 and Rio + 20. The analysis also intends to verify if the Politico Pedagogical Project and the curriculum of two schools of the State Education Network of Cuiabá Mato Grosso are inserting the themes and environmental problems faced by society. In this sense, this analogy showed that, in the curricular proposals and projects studied, the environmental questions were formally incomplete, however, it was observed the absence of the execution of programs and projects that could articulate the theory with the practice according to the changes proposed in the legislation.

Keywords: Environmental education; advances and setbacks; public policy;

1 Introdução

Este trabalho apresenta um estudo inicial da pesquisa que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Ensino da Universidade de Cuiabá, intitulada: **O CURRÍCULO NA VISÃO DOS ALUNOS DA EJA, NO CONTEXTO DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS de MATO GROSSO**. A investigação está sendo realizada nas escolas estaduais aqui denominadas escolas A e B. Considerando que a questão Ambiental será parte da discussão curricular atinente aos grupos focais, optou-se por fazer um estudo analíticos entre a legislação ambiental vigente e as propostas pedagógicas executadas pelas escolas lócus da pesquisa de mestrado. Foram levantados ainda alguns princípios da Conferências Eco-92 e Rio+20 e foi verificado também, se nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) estão inseridas as questões atinentes a educação ambiental. Compreende-se que a conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente e o Desenvolvimento, também intitulado Cúpula

da Terra ou, mais popularmente, Eco-92, reuniu representantes de 178 países com o objetivo de elaborar as diretrizes da educação ambiental sob a ideologia do Desenvolvimento Sustentável que representa um desafio para toda a sociedade, repercutindo uma pauta constante para as Políticas Educacionais do Brasil. Para maior compreensão da aplicabilidade da legislação e das propostas emanadas das conferências no contexto de ensino, foi realizada uma retomada histórica das leis que regem o Meio Ambiente no Brasil e sua relação com a construção do conhecimento via escola, as quais foram observadas que em sua Proposta Pedagógica, a Educação Ambiental faz parte do seu currículo, priorizando escolas de Ensino Médio, por constituírem de alunos jovens possíveis protagonistas e lideres.

2 Revisão de Literatura

2.1 Breve histórico da Educação Ambiental

A Constituição Brasileira de 1988, inciso VI do artigo 225 do capítulo VI do Meio Ambiente, certamente foi um reflexo de sua inserção na PNMA, sendo esta temática tratada apenas no capítulo do Meio Ambiente, dissociada de sua dimensão pedagógica. Tal fato, segundo os autores, poderia induzir a uma percepção restrita na dimensão ecológica, excluindo uma visão holística da Educação Ambiental como menciona Pedrini (1991). A gestão socioambiental praticada no Brasil é mais corretiva do que preventiva o que reflete a um quadro de "emergência de problemas pontuais", no qual o próprio Estado funciona neste sentido, segundo Cerqueira (1992). Foram assim criados muitos decretos, para ajudar na organização e conservação do meio ambiente. O estatuto de impacto ambiental foi introduzido na Lei n.º 6.803 (02/07/80), definindo as diretrizes básicas para o zoneamento industrial nas áreas críticas de poluição. Em 22 de fevereiro 1989, a Lei 7.735 cria o Instituto Brasileiro do MA e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA); formado pela fusão do SEMA, SUDEP, SUDHAVE e IBDF.

A LDB em consonância com a Carta Magna apresenta os princípios que regem a educação nacional, que, segundo Souza (1997*) "que nascem a política e o planejamento educacional, e depende o dia a dia do funcionamento das redes escolares de todos os graus de ensino.* Ao atender os preceitos legais preconizados pela LDB nº 9. 394/96 sobre os princípios e fins da educação nacional, garante em seu 2º Artigo:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (SOUZA, 1997:9).

Em consonância com estes princípios a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental(CNE) e concebe no artigo 2º que a Educação Ambiental enfoca a dimensão da educação ambiental enquanto atividade intencional da prática social, compreendendo a relação com a natureza e com os outros seres humanos. Enfatizando também a necessidade da plena prática social e da ética ambiental.

O desafio posto para a educação brasileira será superar a fase da regulamentação, para converter em propostas e projetos educativos que venham propiciar à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento e o surgimento de valores e práticas sociais. Desta maneira, contribuir para a qualidade de vida e a edificação de uma sociedade com mais equidade socioambiental.

2.2 As Mudanças na Educação Ambiental nos períodos entre a Eco 92 e Rio+20

No Brasil houve avanços entre os períodos que separam as conferências: Rio-92 e a Rio+20 em 2012 seja em ajuste econômico, marcos legal e institucional, nas políticas públicas, e na consolidação do processo democrático. O grande avanço da implementação do desenvolvimento sustentável pelo Brasil nos anos pós-conferência "parece ter sido a incorporação, pelo poder público local em vários municípios e estados da federação, de novos conceitos de desenvolvimento" (CORDANI et al., 1997); a implantação do CPTEC (Centro de Previsão de Tempo e Estudos Climáticos) que através da grande capacidade computacional permitiu ao Brasil qualidade na observação e modelagem de aspectos do tempo e do clima; o surgimento de iniciativas estaduais como o PROCLIMA (Programa Estadual de Mudanças Climáticas) que através da parceria da Secretaria de Meio Ambiente ampliou a realização de eventos com essa temática e a criação do ANAMMA — Associação Nacional de Órgãos Municipais em Meio Ambiente com adoção de políticas públicas no âmbito municipal.

Assim, o Brasil se consolida paulatinamente como um pioneiro na adoção do desenvolvimento sustentável, contudo, ainda falta incorporar os termos ambientalmente corretos e a criação de órgãos não tem alterado a dinâmica da produção em geral, (OLIVEIRA, 2006).

PNUMA (2003), afirma que nas últimas três décadas a degradação ambiental piorou muito, na América Latina, Caribe e Brasil. Este último está relacionado na queima de florestas, perda da biodiversidade, poluição do lençol freático, aumento na contaminação dos centros urbanos e alto grau de vulnerabilidade ambiental em grande parte dos recursos naturais.

Países como o Brasil almejavam, na Conferência Rio+20, a apresentação de um conjunto de metas e indicadores para medir o avanço do desenvolvimento sustentável, mas não foi possível, deixando firmado apenas o compromisso das Nações Unidas na adoção do ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) sendo que, no prazo de três anos, após a conferência iriam estudar avaliar e criar indicadores e metas de desenvolvimento sustentáveis aplicáveis a todos os países do mundo, independentemente do seu grau de desenvolvimento. Os avanços ou retrocessos dependerão da política que está por trás dos agentes que faz essa diferença na sociedade: a escola. As políticas públicas de educação ambiental inseridas nos PCNs (1997) recomendam que o meio ambiente seja trabalhado de forma transversal em todas as disciplinas do ensino, utilizando a metodologia interdisciplinar. Reconhecemos que se a Agenda 21 tivesse cumprido ativamente os acordos realizados pelos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, as últimas catástrofes nacionais (como anteriormente o caso da barragem de Mariana e mais recente a barragem de Brumadinho) e outras mundiais, muitas vidas teriam sido poupadas.

Conforme Segura (2001), a escola foi um dos primeiros espaços a absorver esse processo de "ambientalização" da sociedade, recebendo a sua cota de responsabilidade para melhorar a qualidade de vida da população, por meio de informação e conscientização. (p.21). É através da educação que ocorrem as verdadeiras mudanças para a vida, vida essa que devemos cuidar no presente para não sofrer as consequências no futuro.

2.3 Análise do Projeto Politico Pedagógico das duas Escolas Estaduais

Este artigo terá como análise as propostas curriculares de duas escolas estaduais: uma de Cuiabá escola "A" e outra de Várzea Grande escola "B", as quais foram analisadas em seu PPP verificando a existia ou não de uma Proposta Pedagógica para a Educação Ambiental e como ela era desenvolvida no cotidiano das atividades escolares.

A partir de observações no interior da escola, participação de reuniões pedagógicas e análise do PPP da escola "A", podemos afirmar que está de acordo com a LDB, Lei nº 9394/96 que, em seu artigo 26, prescreve que "os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela", (PPP, 2015). O currículo da escola abrange o estudo de todas as disciplinas obrigatórias, complementares, e os temas transversais conforme a lei. Consta no projeto pedagógico da escola A que conforme a Lei Federal Nº 9.795/99 a educação ambiental é considerada um temática transversal, que deverá ser trabalhada nos diversos componentes curriculares do ensino fundamental e médio da escola, incorporados às demais disciplinas, para promover o conhecimento e a compreensão da realidade cultural, social e econômica, bem como dos direitos e deveres em relação à vida pessoal e social, permitindo aos educadores realizar o trabalho pedagógico objetivando uma sociedade mais justa e solidária a partir de Tema Gerador e Projetos, (PPP, escola A 2015). A escola "B" trabalha na mesma linha pedagógica no ensino fundamental, médio e também com a educação profissionalizante – CEJA. O currículo proposto no PPP da escola, tem por objetivo formar o cidadão crítico, que trabalhe no coletivo e esteja atento às mudanças globais cuja discussão curricular deve estar voltada às diversidades culturais da comunidade em que o aluno está inserido. As escolas em questão seguem a mesma direção, trabalhando a Educação Ambiental de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e segue a mesma tendência pedagógica, abandonando o método tradicional, para proporcionar uma educação voltada para a aquisição de conhecimento e formação de crítica do cidadão. O professor tem o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento.

3 Metodologia

Entende-se por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Dizia Lênin (1965) que "o método é a alma da teoria" (Minayo, 2001, p. 148), distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência. Para atender o objetivo proposto foi realizado um estudo bibliográfica e documental utilizando-se da analogia para fazer a comparação dos avanços ou retrocessos referente a duas Conferências: Eco-92 e Rio+20 e a análise documental de duas escolas públicas: uma em Cuiabá e outra em Várzea Grande. Objetivando conhecer os avanços ou retrocessos no espaço de tempo que separa um evento do outros, realizamos uma análise entre os eventos Eco-92 e Rio+20, bem como análise documental junto ao PPP das escolas envolvidas, referente ao currículo da proposta pedagógica quanto à questão ambiental. Neste sentido,a análise documental é indispensável, pois a maior parte das fontes escritas ou não, são quase sempre a base do trabalho de investigação. Neste sentido, não existe pesquisa de fato sem a parte documental, sendo para Lüdke (1986: 38),

> "[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema."

Para maior compressão da aplicabilidade da legislação vigente e das propostas emanadas das conferências no contexto de ensino foi realizada uma retomada histórica das leis que rege o meio ambiente no Brasil e sua relação com a construção do conhecimento via escola.

O trabalho foi realizada em duas fases: revisão de literatura do que tange à temática: ECO 92 e RIO+20 e visita in lócus das escolas objeto de pesquisa, analisando também, o Projeto Político Pedagógico observando se a questão ambiental estava inserida no documento, assim como, sua inserção curricular e sua aplicabilidade na escola.
Com base nos dados levantados foi apresentada a análise entre as informações referente aos eventos e sua discussão via currículo das escolas envolvidas nas pesquisas. As análises foram organizadas de forma sistemática, via metodologia que leva à comparação evolutiva entre a ECO-92 e a Rio+20. Neste sentido, argumenta-se um estudo em pauta, com a finalidade de fazer uma analogia entre as discussões e informações resultantes das Conferências ECO-92 e Rio+20 no que as propostas e a execução de programas e projetos escolares concernentes à educação ambiental.

4 Resultados e discussões

Nas ultimas décadas no que tange a Educação Ambiental, houve mudanças relevantes quanto à legislação após a Eco-92, mas ainda caminha de forma lenta, no que diz respeito às práticas ambientais exigidas pela legislação brasileira. Apesar do acesso às informações, que foi um ponto relevante para a sociedade, a implantação e implementação de leis; o desempenho na fiscalização e uso do ambiente; envolvimento de professores e alunos em projetos alusivos à defesa do meio ambiente; participação dos municípios em projetos que envolvem problemas ambientais; aumentou a preocupação dos gestores quanto os riscos/benefícios de suas decisões no que se refere às leis.
Muito há por fazer na utilização de instrumentos econômicos para a gestão ambiental, especialmente ao se comparar a experiência brasileira com a de países desenvolvidos que se encontram no âmbito da OCDE. Apesar dos avanços desde a Rio 92 e passos importantíssimos que já foram dados, o Brasil está longe de se tornar um país econômico e socialmente sustentável para superar os obstáculos e atingir o objetivo principal que é cuidar do ambiente presente, para garantir o futuro aos nossos descendentes. Somente via educação obteremos resultados satisfatórios, no entanto, os avanços e entraves são pouco discutidos no interior da escola, ficando mais direcionado às catástrofes que ocorre devido o mau uso das leis ou por falta de fiscalização
Para tanto a equipe está fazendo um estudo para reelaboração do PPP para adequá-lo à BNCC. , as quais foram observadas que em sua Proposta Pedagógica, a Educação Ambiental faz parte do seu currículo, priorizando escolas de Ensino Médio, por constituírem de alunos jovens possíveis protagonistas e líderes.

5 Conclusão/Considerações Finais

o refletir sobre os avanços na Educação Ambiental nas últimas décadas no Brasil, concluímos que, a sustentação da legislação ambiental quanto às autorizações, licenças e estudos de impacto ambiental como uma rede de proteção já é um avanço no que se refere à execução dessas leis, porém, falta a elaboração de uma legislação que fortaleça os direitos da população.
Em relação às questões mais delicadas, a Agenda 21 introduziu compromissos graduais de médio ou de longo prazo para o desenvolvimento sustentável, com tempo e condições para que as empresas e agentes sociais se adaptem e sejam capazes de superar os obstáculos à sua execução e no que se refere às escolas pesquisadas as linhas gerais do das conferências e agendas perpassam as citações dos conteúdos dos projetos em especial, no que se refere as propostas dos temas transversais, contudo fica a desejar a execução e programas e projetos que venham repercutir uma formação para

a cidadania e a qualidade de vida da população. No que se refere às propostas escolares evidenciou-se que, embora no Projeto Político Pedagógico estejam inseridas as propostas referentes à questão ambiental em atendimento à legislação, constatamos que, mesmo a escola se adequando às mudanças referentes à Educação Ambiental, existe ausência da aplicabilidade de projetos no cotidiano escolar que articule de forma interdisciplinar as propostas e princípios da Educação Ambiental na prática escolar. Desta forma, permanece a necessidade de incentivar a construção de uma educação que forme para a uma vida ecologicamente correta sendo que, a aplicabilidade desse objetivo contribuiria diretamente na práxis pedagógica via escola, resultando assim numa formação crítica e consciente para enfrentar os problemas que a sociedade convive diariamente na questão ambiental.

Referências

Brasil.(2019). Lei no 6.938, de 31 de agosto de 1981 (1988). Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional.

Brasil (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais–Brasília: MEC/ SEF.

Cerqueira, F. (1992). Formação de recursos humanos para a gestão ambiental. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v.26, n.1, p.50-55, jan./mar.

E.E. Heliodoro Capistrano da Silva (2015). Projeto Político Pedagógico. Cuiabá/MT.

E.E. Licínio Monteiro da Silva (2016). Projeto Político Pedagógico. Várzea Grande/MT.

Lüdke, M., André, M. E. C. A. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. EPU: São Paulo.

Libâneo, J.C. (2004). Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática, 5. ed. Alternativa, Goiânia/GO.

Minayo, Maria Cecília de Souza (2001). (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Vozes, Petrópolis/RJ.

Pedrini, Alexandre de Gusmão (org.) (1991). et.al. Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas. Vozes, Petrópolis/RJ.

Pnuma (2003). Programa de las Naciones Unidas para el Medio Abiente. América Latina y el Caribe: perspectivas del medio ambiente 2003. PNUMA. Ciudad de Panamá.

Segura, Denise de S. Baena (2001) . Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica. Annablume: Fapesp, São Paulo. 214p.

Sousa, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da Silva (1997). Como entender e aplicar a nova LDB n° 9.394/96. Pioneira, São Paulo.

Brasil,(2019). Ministério da Educação,Resolução CNE/CP 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de: http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.

Enseñar matemáticas en contexto vulnerable: retos y dificultades del profesor de Telebachillerato

David-Alfonso Páez[1,2], Mercedes María Eugenia Ramírez[2], Teresa de Jesús Cañedo-Ortiz[3], Daniel Eudave-Muñoz[3], Margarita Carvajal-Ciprés[3] y Ana Cecilia Macías-Esparza[3]

[1] Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), México. dapaez@correo.uaa.mx
[2] Investigadora independiente, México. mmramiremx@yahoo.com.mx
[3] Departamento de Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. tcanedo@correo.uaa; deudave@correo.uaa.mx; mcarvajal@correo.uaa.mx; acmacias@correo.uaa.mx

Resumen. El objetivo de este estudio es mostrar las dificultades y los retos que el profesor identifica de su práctica en matemáticas. El presente estudio se sustenta en el concepto de reflexión-acción y para lograr el objetivo se diseñó un curso-taller centrado en el trabajo colaborativo y en la reflexión sobre la práctica docente, en el que participaron diez profesores que imparten matemáticas en primer semestre en Telebachillerato (México). Los resultados muestran que los profesores tienen una variedad de retos, pero también dificultades, entre los cuales resaltan lograr que los alumnos construyan su conocimiento de manera autónoma, así como seleccionar y utilizar recursos acordes con el contenido a enseñar; además, existe una falta de conocimiento matemático y didáctico en los participantes. Se requiere un trabajo de intervención que lleve a los profesores a construir los conocimientos necesarios para Educación Media Superior de modo que se eviten obstáculos en el alumno.

Palabras clave: Práctica docente; matemáticas; reflexión; contexto vulnerable; Educación Media Superior.

Teaching math in vulnerable context: challenges and difficulties of the Telebachillerato teacher

Abstract. The aim of this study is to show the difficulties and challenges that the teacher identifies in his practice in mathematics. For this, the study is based on the concept of reflection-action. To achieve the objective, we designed a course focused on collaborative work and reflection on teaching practice, which involved ten teachers who teach mathematics in the first semester in Telebachillerato. The results show that teachers have a variety of challenges, but also difficulties, among which they emphasize getting students to build their knowledge autonomously, as well as selecting and using resources appropriate to the content to teach. Such results show that there is a lack of mathematical and didactic knowledge. They require a work of intervention to take them to build the knowledge necessary to average higher education so that to avoid obstacles in the student.

Keywords: Teaching practice; mathematics; reflection; vulnerable context; higher education.

1 Introducción

La formación del profesor es un factor que incide en el desempeño académico del estudiante (Jaworski & Wood, 2008). En relación con ello, la educación en México ha entrado en un proceso de crisis en las últimas dos décadas y se debe, entre otros aspectos, a la falta o mejoras de habilidades pedagógicas en el profesor. En Educación Media Superior (EMS) la mayor parte de la plantilla docente para la asignatura de matemáticas está conformada por profesionales con un amplio conocimiento disciplinar, pero sin una formación inicial en pedagogía, de modo que su conocimiento didáctico, en ocasiones, es de tipo incidental: producto de experiencias o creencias acerca de cómo se debe enseñar y aprender la matemática (Guzmán, 2001). Para algunos investigadores (e.g., Escalante, 2008), tal falta genera que la enseñanza de las matemáticas no favorezca la adquisición de los aprendizajes esperados, de modo que lleva a la memorización de formulas, procedimientos y conceptos sin una compresión de lo que se aprende, así como un desinterés en los estudiantes por

continuar aprendiendo al visualizar las matemáticas como saberes sin sentido e innecesarios para su vida cotidiana o para sus estudios.

Para Kieran, Tanguay y Solares (2011) es fundamental que el docente, de cualquier nivel educativo, desarrolle e implemente competencias relacionadas con la enseñanza de las matemáticas con el propósito de contribuir a la calidad de la educación en los estudiantes. Asimismo, la National Council of Teachers of Mathematics (2014), NCTM, menciona que la enseñanza de las matemáticas requiere de profesores que tengan una comprensión profunda del conocimiento disciplinar y de habilidades didácticas, cuyo fin es lograr que esa enseñanza sea efectiva en el desarrollo de aprendizaje. Esto es un gran reto para los profesores que laboran en instituciones mexicanas de contexto vulnerable (i.e., que atienen a estudiantes de nivel socioeconómico bajo), como lo es el Telebachillerato (TB), pues la mayor parte de ellos tiene un perfil diferente a la matemática y a la docencia (INEE, 2015). Tal falta se refleja en las evaluaciones nacionales sobre profesional docente, ya que este tipo de población suele obtener los resultados más bajos (véase INEE, 2015).

En TB, el profesor que enseña matemáticas requiere de conocimiento didáctico para lograr las exigencias que le plantea la Subsecretaría de EMS (2015), pues le demanda habilidades que le permitan "reoganiza[r] ambientes de aprendizaje a partir de los cuales los estudiantes puedan estructurar nuevos saberes y desarrollar habilidades" (p. 14). Como parte de estas habilidades, se espera que el docente seleccione y disponga de materiales adecuados para enseñar matemáticas, tal como el libro de texto, videos educativos y guías didácticas (INEE, 2015), ya que son recursos fundamentales que le proporcionan actividades de aprendizaje y argumentación matemática, y lo orientan sobre lo que tiene que enseñar y cómo enseñarlo (Weiss, 2017). Además, debe tener habilidad para adaptar las actividades de aprendizaje de acuerdo con las condiciones donde labora, a las necesidades de los niños y a los recursos disponibles.

En relación con lo anterior, se requiere una mayor atención a la práctica del profesor que imparte matemáticas en este tipo de contexto vulnerable; en otras palabras, qué debe saber y saber hacer el profesor en este tipo de contexto, y cómo se le pueden brindar oportunidades para lograr una enseñanza de las matemáticas de mejor calidad (Ball, Thames & Phelps, 2008). Las instituciones de EMS promueven de manera constante cursos de formación y actualización docente, sin embargo diversos investigadores (Guzmán, 2001; Martínez-Rizo, 2013) afirman que aunque los profesores participan en este tipo de cursos, en el salón de clases dan pocas evidencias de haber transformado de manera significativa su práctica de enseñanza. Tal vez eso se debe a que son cursos breves, esporádicos y, muchas veces, alejados de la realidad del aula, por lo que carecen de un vínculo entre el currículo y la enseñanza real (Martínez-Rizo, 2013; Jaworski, 2006). Al respecto, Hill, Sleep, Lewis y Ball (2006) consideran que se requieren propuestas donde se involucre al profesor a discutir su propia práctica de enseñanza; asimismo, para Sfard (2005, p. 401) el investigador debe hacer trabajo conjunto con el profesor en el cual lo "escuche […] y piense con [él], en lugar de decirle qué hacer".

De acuerdo con la revisión de literatura, en México faltan estudios sobre el profesor que imparte matemáticas en contexto vulnerable, como lo es el TB, que abonen a comprender la práctica docente en el salón de clases; en particular, hacer propuestas de intervención que coadyuven a la formación pedagógica en el profesor de EMS. El presente estudio tiene como objetivo mostrar las dificultades y los retos que el profesor identificar a la reflexionar, junto con sus colegas, sobre la práctica que implementa en la enseñanza de las matemáticas.

2 Marco conceptual

Como marco de referencia se toma el concepto de reflexión-en-acción dado por Schön (1983, 1987), el cual es visto como un medio para que el profesor analice su práctica, o la de otros colegas,

aprenda de ella y la transforme. La idea de reflexión, o reflexión-en-acción, parte del supuesto de que el conocimiento del profesor está inmerso en las acciones que forman parte de su práctica, de modo que cuando observa y reflexiona sobre sus acciones es posible que identifique el conocimiento inmerso en ella. Al respecto, Schön (1987) menciona que "nuestro conocimiento es de ordinario tácito, está implícito en nuestros patrones de acción [...], y la vida cotidiana del profesional depende del conocimiento en la acción" (pp. 55-56). En relación con esto, el profesor tiene la capacidad de reflexionar sobre sus acciones y el conocimiento relacionado con su práctica docente. La reflexión se da sobre las acciones efectuadas por el propio profesor y surge cuando a éste se le presentan situaciones que no le son familiares, aun cuando éstas sean rutinarias. Para Schön (1983), "estimulados por la sorpresa, los profesionales vuelven el pensamiento a la acción [realizada] y a la complejidad que está implícita en [ella]" (p. 56).

Una situación no familiar se vuelve conflictiva o confusa cuando el profesor recurre a sus conocimientos, matemáticos o didácticos, disponibles en ese momento, pero su implementación resulta problemática. Este tipo de situación se "caracterizada […] por la incertidumbre, el desorden y la indeterminación" (Schön, 1983, p. 26), de modo que el docente cuestiona y "replantea su conocimiento en la acción" (Schön, 1987, p. 44). La reflexión implica que el profesor tome conciencia y analice por qué ese conocimiento lo llevó a tal resultado, además está centrada en tres aspectos: los resultados de la acción, la acción misma y el conocimiento implícito en esa acción. Ante la situación inesperada, la reflexión se puede presentar en dos momentos diferentes: durante o después de la acción. Estos momentos no son excluyentes entre sí, el profesor puede reflexionar en la acción y, posteriormente, hacerlo sobre esa misma. El reflexionar, ya sea durante y después de la práctica, implica focalizar la atención en la acción efectuada, lo cual genera una nueva comprensión sobre la situación inesperada.

La reflexión da lugar a la experimentación in situ, donde el profesor se convierte en un "investigador dentro de su […] práctica" (Schön, 1983, p. 262), pues construye y prueba nuevas acciones con las cuales explora la situación inesperada, verifica su compresión o afirma los pasos que efectuó para afrontar esta situación. Al respecto, Gilbert (1994) y García et al. (2006) consideran la reflexión como un medio para que el profesor explore, evalué y mejoré su práctica docente; por su parte, para Conway (2001), este tipo de reflexión se refiere a reconocer el pasado en el presente:

> Mirar hacia atrás [es una] introspección, examinar las propias experiencias recordadas y/o experiencias anticipadas, no exclusivamente mirar hacia atrás en el tiempo. Mirar hacia atrás en el sentido reflexivo es obtener cierta distancia reflexiva para comprender mejor el significado de la experiencia vivida, relacionando hacia dentro de uno y hacia el exterior. (p. 90)

En la formación y actualización docente, la reflexión es una componente esencial para construir aprendizaje relacionado con la didáctica de las matemáticas. El docente no sólo puede emerger y "criticar" su conocimiento, sino también darle sentido a situaciones únicas o de incertidumbre para él. La práctica reflexiva es un proceso de búsqueda de conocimiento por parte del profesor ante una situación problemática (Gilbert, 1994; Schön, 1983). Por tanto, la reflexión contribuye a que el profesor mejore su práctica; al respecto, Gilbert (1994) menciona:

> La reflexión ocurre cuando surgen nuevas situaciones en donde el conocimiento que, en ese momento, posee un profesional […] no es apropiado para [resolver] la situación. Se trata de reflexionar sobre el "conocimiento-en-acción". La "reflexión-en-acción" es un proceso en donde el "conocimiento-en-acción" hasta ahora dado por sentado es críticamente analizado, reformulado y probado mediante la acción adicional. Se trata de un proceso de investigación donde el desarrollo del conocimiento profesional y la mejora de la práctica ocurren al mismo tiempo. (p. 516)

3 Metodología

El presente estudio es de carácter exploratorio y está centrado en el trabajo colaborativo con profesores que imparten matemáticas en TB y sobre su práctica docente, la cual es entendida como la actividad social que este actor educativo efectúa en el salón de clases para favorecer el aprendizaje de los estudiantes (Rogalski, 2003). Desde esta perspectiva, la práctica docente es un fenómeno social que ocurre en un determinado momento de la realidad del aula (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Schoenfeld, 2007, 2008). Para el trabajo colaborativo y generar una reflexión sobre la práctica en el profesor, se diseñó e implementó un curso-taller semipresencial.

3.1. Curso-taller para la reflexión sobre la práctica docente en matemáticas

Con el propósito de contribuir a la formación docente de los profesores en contexto vulnerable se diseñó el curso-taller "Reflexión sobre y para la práctica docente en matemáticas", el cual tiene dos propósitos:

a. Promover en el profesor una reflexión y discusión sobre su práctica efectuada en la asignatura de matemáticas, con el objetivo de que identifique problemas o situaciones que le son conflictivas y proponga estrategias de solución.
b. Desarrollar o abonar a las competencias que el docente de EMS, en contexto vulnerable, debe tener a través de la reflexión y el trabajo colaborativo.

La metodología del curso-taller se fundamenta en la propuesta de Guzmán Marín e Inciarte (2004), donde los participantes a través del trabajo colaborativo tienen la posibilidad de analizar su práctica real en torno a la enseñanza de las matemáticas (de modo que los participantes sitúen sus competencias efectuadas en el salón de clases), precisar las características de una docencia por competencias y platear la necesidad de acompañamiento en su formación; en particular, se tomó como base la discusión de problemas que provengan de la práctica docente real en términos de Schön (1983, 1987), es decir, sobre situaciones que generen en el profesor incertidumbre ante la falta de conocimiento matemático o didáctico. Para lograr los propósitos, el curso-taller incluye cuatro Módulos de aprendizaje, los cuales a la vez están determinados por un número de Objetos de estudio y un conjunto de Actividades (véase Tabla 1).

Tabla 1. Contenido del curso-taller Reflexión sobre y para la práctica docente en matemáticas

Módulos	Objetos de estudio
1. El profesor de Telebachillerato en matemáticas.	1.1. Necesidades y dificultades sobre la práctica docente en matemáticas. 1.2. Expectativas como profesor y sobre su práctica en matemáticas. 1.3. Fortalezas para enseñar matemáticas.
2. Práctica docente en matemáticas.	2.1. Alcances de su práctica en la enseñanza de las matemáticas. 2.2. Impacto y eficacia de su práctica en el aprendizaje de las matemáticas. 2.3. Estrategias para probar y demostrar el saber matemático. 2.4. Estrategias para validar el aprendizaje de las matemáticas.
3. Implicaciones del currículum en la práctica docente.	3.1. ¿Por qué y para qué enseñar matemáticas? 3.2. Alcance de su práctica para lograr los objetivos curriculares. 3.3. Características de la práctica docente para lograr los objetivos curriculares.
4. Recursos del profesor.	4.1. Uso y ayuda de los recursos dispones para enseñar matemáticas. 4.2. Implicaciones de los recursos en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

CIAIQ
www.ciaiq.org

El curso-taller también busca que los participantes logren tres competencias docentes: (a) Desarrollar la formación continua desde la práctica, (b) Realizar procesos de transposición didáctica, y (c) Trabajo colaborativo (Guzmán et al., 2014). La primera competencia está centrada en la gestión del proceso de análisis, maduración y reflexión colegiada de la docencia para que el profesor explique su práctica cotidiana, visualice la brecha existente entre las que tiene y las que desea tener; la segunda se refiere a transformar un saber enseñar a un objeto de enseñanza; la tercera está vinculado a compartir y construir, entre los colegas, nuevo conocimiento común que se pueda utilizar en el salón de clases.
Como parte de la metodología del curso-taller, cada Objeto de estudio es trabajado a través de un conjunto de Actividades, las cuales involucran tareas situadas y que desencadenen en el profesor-participante una reflexión en torno a estrategias de solución de su práctica docente.
Estas tareas son realizadas por los participantes de manera individual, grupal y en colegiado. Es importante mencionar que el producto que se obtenía de algunas Actividades era base para diseño de otras, eso significa que durante la implementación de curso-taller varias de las actividades fueron elaboradas. Éstas fueron diseñadas para ser trabajadas en tríadas, donde cada integrante tenía un rol específico, el cual se intercambiaba en cada Objeto de estudio: presentador, facilitador y observador. El presentador se encarga de compartir las producciones de la tríada en los espacios grupales del curso-taller, el facilitador coordina y organiza el trabajo interno de la tríada, y el observador registra la experiencia (Guzmán et al., 2004).

3.2 Participantes

Para el estudio se invitó a profesores de TB que impartían matemáticas en primer o segundo semestre. En el curso-taller participaron diez profesores, de los cuales la mayor parte cuenta con estudios de maestría en educación, dos de ellos tienen maestría en la enseñanza de las matemáticas; además, la mitad de los participantes cuenta con al menos ocho años de docencia en TB. Los diez profesores tienen conocimientos didácticos que han adquirido a través de su experiencia de dar matemáticas y otras asignaturas en EMS.

3.3 Recopilación de datos

La recopilación de datos se llevó a cabo en dos etapas entrelazadas: observación de la clase e implementación del curso-taller.
Observación de aula (videograbación). Un aspecto fundamental del curso-taller es la práctica docente efectuada en el salón de clases, esto con la finalidad de identificar aspectos relevantes que pudieran ser objeto de discusión (reflexión) por los profesores mediante las Actividades que se diseñaron en los Objetos de estudio. Por ello, como parte de la metodología del curso-taller, se determinó hacer dos observaciones de clases con cada profesor participante: la primera durante el desarrollo del curso con la finalidad de tener insumos para las Actividades y la segunda después de éste con el propósito de ver cambios (impacto) en la práctica docente (véase Tabla 2).
La observación aquí propuesta es de tipo no participante para explorar la realidad del salón de clases, ya que nos permite tener “la oportunidad de recopilar datos ‘en directo’ [live] de situaciones que ocurren de forma natural”, tales como “los eventos que surgen en la clase… Además, puede centrarse sobre los comportamientos o cualidades… del profesor” (Cohen et al., 2007, p. 396).

Tabla 2. Clases observadas por profesor-participantes

Profesor	Contenido matemático	
	Primera clase	Segunda clase
Daniel	Ecuaciones de segundo grado	—
Paco	Elipse	Funciones (concepto)
Alfonso	Ecuaciones de primer grado	Teorema de Pitágoras
Juan	Productos notables	—
Martha	Factorización	—
Aldo	Ecuaciones de segundo grado	—
Francisco	Determinantes para sistema 2x2	Teorema de Pitágoras
Ana	Suma y resta de polinomios	Ángulos complementarios
María	Características del círculo	—
Felipe	Productor notables	Ángulos complementarios
Carlos	Productos notables	Ángulos complementarios
Sofía	—	Ángulos complementarios

Como se puede observar en la Tabla 2, no todos los profesores fueron observados en dos clases, y algunos contenidos matemáticos difieren. Las observaciones se llevaron a cabo a través de videograbaciones. En un primer momento se videograbaron once clases y posteriormente siete, en total se tiene 18 clases observadas. Las observaciones de aula se llevaron a cabo en noviembre de 2017 y febrero de 2018, respectivamente; para ello, previamente se determinó con las autoridades correspondientes y con los profesores la fecha de observación, así como su consentimiento de ser video-grabados.

Para la observación se acudió a la institución de cada profesor y se respetó el plan de trabajo de cada uno de los participantes: contenido a enseñar y el tiempo destinado. Aunque se utilizaron videocámaras para esta actividad, se buscó que la observación se llevara a cabo sin afectar el escenario y el contexto natural del proceso de enseñanza y aprendizaje que se estaba dando en ese momento (Cohen et al., 2007; Schoenfeld, 2007, 2008). Para evitar sesgos en los datos recopilados, a los profesores sólo se les mencionó los propósitos de la primera observación.

Implementación del curso-taller. Éste tuvo una duración de tres meses (de noviembre de 2017 a enero de 2018) y fue semi-presencial. El primero módulo se trabajó en la plataforma educativa GADEE (www.gadee.mx/moodle/course), la primera sesión y el resto de los módulos fueron presenciales. La primera sesión fue presencial debido a dos propósitos específicos: (a) presentar el programa a los profesores-participantes, explicar la modalidad semi-presencial, atender dudas en relación con el curso y dar inicio a las actividades relacionadas con el Objeto de Estudio 1 del primer Módulo (Situación del profesor de TB en la asignatura de matemáticas); (b) valorar de manera grupal los resultados obtenidos y hacer el cierre del proceso de formativo. Por su parte, para los últimos tres módulos se llevaron a cabo en cinco sesiones presenciales, cada uno de cinco horas.

3.4 Tratado de los datos

El análisis de los datos recabados se hizo mediante categorización y codificación en términos de Miles y Huberman (1994). Para ello, las videograbaciones fueron segmentadas en unidades de análisis para identificar características de la práctica de cada profesor dada en el salón de clases; además, en las sesiones del curso-taller se identificaron fragmentos del discurso de los profesores que hicieran relevancia a las dificultades que ellos tenían al enseñar matemáticas y cuáles eran los retos a los que se enfrentaba ante está disciplina El análisis permitió identifica diferentes casos que muestran la realidad que se da al enseñar matemáticas en contextos vulnerables, como lo es en TB.

CIAIQ
www.ciaiq.org

4 Resultados

Los profesores consideran que uno de los retos que ellos tienen como profesores es lograr que los estudiantes construyan conocimiento matemático, lo cual implica llevar al alumno a que descubra e infiera la matemática a partir de una necesidad que él debe atender; por ejemplo, Carlos menciona lo siguiente: "Cuando les vas a dejar un trabajo a los estudiantes lo único que les puede decir es apóyate en lo que pueda […]. Tendrá que recurrir a la guía para sacar un procedimiento […] Pero sí se debe provocar una necesidad. Muchas de las veces se les enseñar el procedimiento y se le dice que haga esto, […] pero sí se les debe enseñara que ellos solitos lo hagan". Lo anterior plantea que el alumno es quien debe construir su propio conocimiento con la guía del profesor. En este sentido, es ver al alumno como actor principal en el proceso de enseñanza de las matemáticas (Martínez-Rizo, 2013).

Aun cuando consideran este reto llevarlo a cabo en el salón de clases, los profesores afirman que la construcción autónoma del conocimiento es en función del contenido matemático ya fue enseñado previamente, al respecto para Carlos "hay temas que sí se presentan, […] hay temas que nunca han escuchado". Lo anterior lleva a dar cuenta que si el contenido ya es conocido por el alumno entonces se puede lograr ese aprendizaje autónomo; en este sentido, el alumno lo que está haciendo es sólo un repaso o ampliando su conocimiento. Además, consideran que este reto es difícil llevarlo a la práctica, pues como dice Daniel:

> Hay temas en los que resulta bien complicado el darles [a los alumnos] esa libertad para que construyan o el aterrizarlo a situaciones de su vida cotidiana. Realmente sí es complicado en temas relacionados con cálculo, desde mi punto de vista sí me es complicado. Yo sí he buscado, y hemos platicado de esto, clases modelo. Les digo quiero que me des una clase modelo donde aterrices esto en tu vida cotidiana. […] Hay temas bien complicados de cómo los aterrizas a tu vida.

Para los profesores este reto es una dificultad pues la construcción del conocimiento autónomo es atribuida al contenido matemático, más que a las estrategias didácticas y actividades de aprendizaje que ellos implementan en el salón de clases. Además, esta atribución es dada al alumno, como si fuera el único responsable en tal construcción; por su parte Juan considera que los alumnos no le encuentra sentido a la matemática que le enseña, de modo que esta falta le dificulta al alumno ser autónomo: "es una de las grandes barreras es que muchos [alumnos] dice: '¿y esto para qué?'"

Los profesores consideran que parte de su práctica es motivar a los estudiantes a través de reconocer el trabajo que ellos hacen en matemáticas; asimismo, manifiestan que es necesario reconocer los errores conceptuales o procedimentales que el profesor comente durante la clase; por ejemplo, en la retroalimentación que dan los participantes en el curso-taller, Daniel menciona lo siguiente en relación a un error que cometió en una de sus clases:

> Es satisfactorio el reconocimiento de organizar. Para mi es importante que me digan que hice bien [la clase] a pesar de que me equivoqué en el problema o que el ejercicio que puse en la clase no fue el adecuado porque era indeterminada la respuesta […] En ese momento pensé "Ahora cómo les digo a los estudiantes que el que se equivocó fui yo y que el procedimiento que hicieron estaba bien, de modo que no se bloqueen". Si para nosotros es satisfactorio que otro profesor te dé una retroalimentación de sus clases, para los alumnos es mucho más.

Un aspecto importante que los profesores se dan cuentan a través de la reflexión y la retroalimentación que los integrantes ofrecen a uno de sus integrantes es motivar a los estudiantes a que aprendan matemáticas para su vida cotidiana y que tengan la responsabilidad sobre ese aprendizaje. Carlos dice al respecto: "hay que buscar concientizarlos cuál es su rol de estudiante". Asimismo, se requiere reconocer el trabajo que hacen los alumnos, pues esto es un incentivo para motivarse e involucrarse en la clase. Tener materiales adecuados para la enseñanza de las

matemáticas es necesario como parte de la práctica que el profesor, pues consideran que estos permiten generar un mejor aprendizaje.

En relación con ello, se debe tener dominio sobre los materiales, por ejemplo cuando se usan videos educativos; al respecto, María usó un video en su clase centrado en explicar el procedimiento de sumar polinomios, pero en el curso-taller se dio cuenta que ella como profesora le falta profundizar y reflexionar sobre tal procedimiento, dio por hecho que los alumnos comprendían la explicación que ofrece tal material: "al inicio del tema yo pongo un video y me confió en el video y dejo de lado explicar paso a paso el procedimiento". En relación con ello, los profesores también consideran la relevancia de los recursos didácticos que usan para enseñar matemáticas, Carlos afirma que la tabla que utilizó enseñar gráficas cartesianas no fue la más adecuada, además considera la participación de los estudiantes como un recurso importante para enseñar matemáticas.

En la enseñanza de las matemáticas consideran que los recursos usados en ocasiones no fueron los más adecuados, por ejemplo, proyectar un conjunto de ejercicios y pedir que los alumnos los reproduzcan en el cuaderno, de modo que genera pérdida de tiempo. Para los profesores se debe lograr en la clase un aprendizaje significativo en los alumnos. En relación ello, consideran que enseñar matemáticas debe ser más de tipo constructivista, de modo que los alumnos logren situar lo que aprenden en su vida cotidiana, en este sentido Juan menciona que "se deben aprovechas situaciones que los alumnos conocen para que sea significativo lo que aprenden".

5 Conclusiones

Los resultados muestran que los profesores de Telebachillerato tienen un gran interés por la educación, en particular, formar estudiantes que puedan integrarse a su vida cotidiana a partir del conocimiento matemático que construyen en el salón de clases, pero se dan cuenta que es un gran reto para ellos. Para los profesores el reto principal es llevar los alumnos a que construyan su propio conocimiento de acuerdo con las exigencias del Sistema de Educación Pública. Asimismo, los profesores tienen retos como usar recursos y materiales adecuados a los contenidos que enseñan. La falta de conocimiento en los profesores los llevar a generar dificultades en la enseñanza de las matemáticas, de modo que generan en sus estudiantes obstáculos conceptuales, didácticos o procedimentales.

La retroalimentación que se dan los integrantes de cada triada durante el curso-taller les permite discutir, justificar y argumentación su práctica, pero principalmente los lleva a darse cuenta de las dificultades que están presentando al enseñar matemáticas, por ejemplo, dejar de lado los errores que ellos cometen en clase de modo que el alumno se queda con una idea equivocada, o tener la creencia de que lo que hizo el profesor es correcto. Asimismo los profesores resaltan la importancia de involucrar a los estudiantes en construcción del conocimiento, donde ellos sean participantes activos. Los resultados muestran que se requiere trabajo colaborativo entre investigadores, profesores y las autoridades correspondientes para lograr mejorar la práctica del profesor en contexto vulnerable; en particular, que contribuya a su conocimiento matemático y didáctico.

Agradecimiento. La presente investigación se realizado dentro del Programa de Investigaciones Educativas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, PIE 17-7. Agradecemos la colaboración de la Coordinación de Telebachilleratos en Aguascalientes, de los profesores que participan en el proyecto, y de las asistentes Martha Cinthia García Gaytán y María Guadalupe Capetillo Plascencia.

Referencias

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: what makes it special? *Journal of Teacher Education, 59*(5), 389-407.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education.* New York: Routledge.

Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 17,* 89-106.

Escalante, C. C., (2010). La formación de profesores de matemáticas: el caso del nivel medio superior. En L. A. Sepúlveda, P. R. García, T. L. M. Santos, M. F. Barrera & R. A. Sánchez, (Eds.), *Memorias del XVIII Encuentro de Profesores de Matemáticas.* Morelia: UMSNH.

García, M., Sánchez, V. & Escudero I. (2006). Learning through reflection in mathematics teacher education. *Educational Studies in Mathematics, 64,* 1-17.

Gilbert, J. (1994). The construction and reconstruction of the concept of the reflective practitioner in the discourses of teacher professional development. *International Journal of Science Education, 16*(5), 511-522.

Guzmán, I., Marín, R., & Inciarte, A. (2004). *Innovar para transformar la docencia universitaria*. Caracas: Astro.

Guzmán, M. L. (2001). Formación, concepciones y práctica de los profesores de matemáticas. *Educación Matemática, 13*(3), 93-106.

Hill, H., Sleep, L., Lewis, J. & Ball, D. (2007). Assessing teachers' mathematical knowledge. En F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 111-155). USA: Information Age.

Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE). (2015). *Un panorama educativo de México 2014.* México, DF: INEE. Disponible en http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf

Jaworski, B. (2006). Theory and practice in mathematics teaching development: critical inquiry as a mode of learning in teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education, 9,* 187-211.

Jaworski, B., & Wood, T. (2008). *The mathematics teacher educator as a developing professional.* Nueva Zelandia: Sense Publishers.

Kieran, C., Tanguay, D., & Solares, A. (2011). Teachers participating in a research project on learning: the spontaneous shaping of researcher-designed resources within classroom teaching practice. En Ubuz, B. (Ed.), *Proceedings of the 35th Conference of the International Group for the PME* (Vol. 3, pp. 81-88). Ankara, Turquía: PME.

Martínez-Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: revisión de

literatura*. Perfiles Educativos, 35*(139), 128-150.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis.* USA: SAGE.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2014). *Principles to Actions: Ensuring Mathematical Success for All.* Estado Unidos de América: NCTM.

Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe? Une analyse de l'enseignant comme gestion d'environnement dynamique ouvert. *Recherches en didactique des mathématiques, 23,* 343-388.

Schoenfeld, A. (2007). Method. En F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on the mathematics teaching and learning* (pp. 69-109). USA: Information Age.

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.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York: Basic Books, Inc.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass.

Sfard, A. (2005). What could be more practical than good research? On mutual relations between research and practice of mathematics education. *Educational Studies in Mathematics, 58*, 393-413.

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2015). *Documento base. Telebachillerato Comunitario.* México. SEMS.

Weiss, H. E. (2017). *Estudio exploratorio de Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados.* México: INEE.

Simulação na formação do enfermeiro

Eduardo F. Cazañas[1], Letícia S. Caramello[2], Silvia F. da Rocha Tonhom[3] e Maria José S. Marin[3]

[1]Departamento de Enfermagem Universidade Estadual Paulista, Brasil. eduardocazanas@unoeste.br;
[2]Bolsista Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Brasil. le_caramello@hotmail.com;
[3]Aculdade de Medicina de Marília, São Paulo, Brasil. siltonhom@gmail.com; marnadia@terra.com.br

Resumo. Na formação do enfermeiro vem ocorrendo propostas de mudanças substanciais no modelo de ensino, com vistas à um profissional crítico, reflexivo e capaz de transformar a sua realidade de trabalho. Neste contexto, diferentes formas de ensino pautadas na simulação da prática profissional são desenvolvidas. Objetivo: analisar os avanços e desafios no desenvolvimento da simulação da prática profissional de estudantes dos Cursos de Graduação em Enfermagem. Método: estudo qualitativo por meio de entrevistas realizadas com docentes e coordenadores de cursos de enfermagem que utilizam a simulação como estratégia de ensino e aprendizagem e a Análise de Conteúdo proposto por Bardin foi a opção de análise. Resultados preliminares: Espera-se com este estudo melhorar a compreensão desse cenário de ensino, para que seja possível avançar nessa perspectiva, considerando ser uma estratégia de ensino capaz de mobilizar recursos afetivos, cognitivos e psicomotores necessários para a formação profissional em saúde.

Palavras Chave: Ensino; Educação; Aprendizagem; Simulação; Enfermagem

Simulation on nursing training

Abstract: Proposals have been made in teaching models for nurses training aiming a critical and reflexive process capable of work reality changes. In this context different ways of teaching based on the simulation of professional practice are developed. Objective: To analyze the progress and difficulty in the development of the professional practice simulation of Nursing undergraduate Students. Method: a qualitative study conducted through interviews with professors and coordinators of nursing school that use simulation as teaching and learning strategy. For the data analysis was chosen The Content Analysis proposed by Bardin. Expected results: It is expected by this study to improve understanding of this teaching scenario, so that it is possible to advance in this perspective, considering it to be a teaching strategy capable of mobilizing affective, cognitive and psychomotor resources that is necessary for professional training in health learning.

Keywords: Teaching; Education; Learning; Nursing; Simulation

1 Introdução

As Instituições de Ensino Superior (IES) que formam enfermeiros, tem complexos desafios para efetivação das mudanças propostas, na qual se propõem flexibilização curricular, utilização de metodologias de ensino inovadoras, formação baseada na práxis tendo o Sistema Único de Saúde como cenário prioritário (Mattia, Kleba & Prado, 2018; Tonhom; Moraes & Pinheiro, 2016).

É importante ressaltar que para avançar a um ensino crítico engendrando com a práxis docente, demanda dos formadores uma maior compreensão sobre o processo de aprendizagem, para que possam pensar estratégias que realmente possibilitam provocar os estudantes, mobilizá-los para a construção e sistematização do conhecimento, considerando que há uma tradição de um processo de ensino e aprendizagem referenciado na memorização e no recebimento passivo da informação (Gomes & Gonçalves, 2016).

Desde a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2001, os cursos da área da saúde, entre os quais, a enfermagem, reconheceram que para desenvolver um ensino que promovesse aprendizagem crítica, reflexiva, integrada, interdisciplinar, criativa, emancipatória e estimulante para o desenvolvimento dos atributos cognitivos, afetivos e psicomotores dos estudantes com a finalidade de formar profissionais competentes para atuar no contexto complexo da atenção saúde, sobre maneira no Sistema Único de Saúde, seria necessário romper com práticas exclusivamente tradicionais de ensino (Lima, 2017; Muller et al., 2017; Moraes et al, 2012; Lampert et al., 2009).

Neste sentido, os cursos têm buscado adotar novas Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem (MAEA) considerada como um caminho sistematizado pelo qual se busca promover aprendizagem com participação ativa do estudante mediada pelo professor. Essas metodologias, historicamente a metodologia ativa remete ao final do século XIX com o movimento do escolanavismo tendo como referência principal o filósofo e pedagogo John Dewey (Branco, 2014; Berbel, 2012; Moraes et al., 2012). Além da ABP e Metodologia da Problematização outras MAEA foram incorporadas na área da saúde: como a Espiral Construtivista, Aprendizagem Baseada em Equipes e Peer Instruction (Saraiva et al., 2018; Lima, 2017; Muller, 2017; Pinto et al., 2016) desta forma com o surgimento e incorporação de novas metodologias, faz-se importante resgatar as recomendações de Libâneo (2008); Berbel (2012) de que os gestores de educação e professores devem ser conscientes sobre referenciais teórico-político- filosóficos que balizam cada metodologia, haja visto que podem ter elementos em comum, porém caminhos diferentes.

Nesse contexto, outras práticas de ensino inovadoras que tem se mostrado como uma estratégia de grande relevância na graduação, tanto para o processo de ensino-aprendizagem, quanto para a avaliação. Dentre suas vantagens, pode-se destacar a segurança em executar ações sem pacientes reais; avaliar habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras dos estudantes; e a tomada de decisões que são impulsionadas e consideradas parte do processo de aprendizagem e formação do papel social (Moraes, et al., 2012; Moraes et al., 2016; Costa et al., 2016).

Do ponto de vista quantitativo os estudantes apreendem 10% do que lêem, 20% do que escutam, 30% do que visualizam e 90% do que escutam, tocam e dizem (Demirel, 2012). Desta maneira, a simulação é uma estratégia de ensino eficaz que pode ser usado para realizar os principais objetivos de educação em enfermagem (Eyikara & Baykara, 2017).

Na perspectiva qualitativa, foi identificado que entre os ganhos com a simulação destacam–se a satisfação, autoconfiança, conhecimento, empatia, redução do nível de ansiedade, conforto, motivação, capacidade de reflexão crítica, realismo e o fortalecimento do trabalho em equipe (Negri et al., 2017).

Destaca-se também a discussão sobre a simulação no processo de aprendizagem que tem ocorrido mundialmente, haja vista a possibilidade de preservar a segurança do paciente por evitar erros e imperícias durante a aprendizagem na prática real. As alianças internacionais apontam a necessidades da organização curricular de forma a assegurar a aprendizagem sobre a segurança do paciente, sugerindo inclusive a aprendizagem prática em ambientes controlados (WHO, 2011).

No Brasil, as IES que contam com cursos de graduação em Enfermagem também tem adotado o ensino por meio da simulação, destacando que entre 29 estratégias de ensino identificadas, prevaleceram (em 19%) a simulação por meio de (simulador humano, simulador com manequins e simulação virtual). Essa forma de ensinar contribui para o raciocínio crítico e participação mais ativa do estudante no processo de ensino-aprendizagem (Waterkemper & Prado, 2011).

A simulação é então considerada como uma estratégia de ensino inovadora e efetiva pelo fato de oferecer melhores possibilidades de aprendizagem e tornar mais próxima a inter-relação teoria e prática. Para que ocorra de maneira potente e equilibrada deve existir o comprometimento do corpo docente (Barreto et al., 2014).

A educação em enfermagem está em franco processo de mudanças e avanços e a simulação destaca-se como uma importante estratégia, entretanto, para que seja efetiva, deve-se compreender que a simulação é uma ferramenta educacional e não um processo, ou seja, faz-se necessário que a simulação esteja fundamentada em referenciais teóricos/metodológicos e em desenhos curriculares apropriados para que atinjam os objetos educacionais considerando a necessidade dos estudantes (Lee, Lee, & Kim, 2018; Gaberson, Oermann & Shellenbarger, 2015).

No caso do Brasil, agregaa importância de promover o processo de ensino a uma corrente teórico/pedagógica, que vá ao encontro com as orientações das DCN, destacando-se que a contemporaneidade exige enfermeiros autocríticos, reflexivos e preparados para o desenvolvimento do trabalho coletivo e integrados (Rodrigues et al., 2013). Neste sentido, é essencial que esteja explícito além das modalidades de simulação que serão utilizadas, o desenho de currículo e referenciais teóricos/pedagógicos/metodológico, pois cada caminho escolhido levará a um resultado, que por sua vez, pode estar mais próximo ou mais distante de uma formação crítico-reflexiva (Rodrigues et al, 2013; BerbeL, 2012).

Frente às mudanças propostas para a formação do enfermeiro e considerando a relevância da simulação neste processo, uma vez que possibilita o desenvolvimento de atributos (cognitivos, afetivos e psicmotores) em ambiente preservado de riscos e constrangimentos tanto para o estudante como para a pessoa, família e comunidade, no presente estudo, têm-se como questionamentos: Os cursos de enfermagem estão utilizando quais modalidades de simulação no processo de aprendizagem? Como vem ocorrendo essa utilização? Quais os princípios pedagógicos que fundamentam o uso da simulação desenvolvida nos cursos de enfermagem? Há diferenças na organização e utilização da simulação entre IES com desenhos curriculares diferentes? Parte-se do pressuposto que as Instituições formadoras de enfermeiros pouco têm avançado nessa construção, principalmente quando se refere à perspectiva crítica.

2 Objetivo

O objetivo geral é analisar os avanços e desafios no desenvolvimento da simulação da prática, na formação de graduandos de enfermagem.

3 Método

Trata-se de uma pesquisa de campo, na perspectiva qualitativa. O estudo de campo tem sua importância à medida que o pesquisador necessita ir ao espaço onde o fenômeno ocorre e busca reunir um conjunto de informações a serem coletadas e documentadas e a análise qualitativa, possibilita explorar sentidos e significados como valores, crenças, hábitos, atitudes e opiniões fornecidos por docentes e coordenadores de curso (Minayo, 2015).

Para tanto, foi elaborada uma lista com dados de coordenadores de curso e realizado sorteio randomizado considerando proporcionalmente a relação entre cursos privados e públicos por região do país, com a intenção de garantir maior heterogeneidade dos participantes sujeitos. Foram enviados 91 convites no total, sendo que 15 (16,5%) IES responderam com o agendamento da entrevista até o presente momento. As entrevistas estão sendo realizadas via Skype, vídeochamada e por telefone, conforme a preferência do entrevistado, gravadas e transcritas. A entrevista é um processo de comunicação entre dois interlocutores (pesquisador-informante) que tem a finalidade de desvelar questionamentos. Ela pode ser organizada de forma livre, na qual o informante discursa como desejar; estruturada, onde o informante responde a questionamentos específicos e

semiestruturada que possibilita ao informante um discurso livre a partir da orientação de perguntas-chave (Chizzoti, 2018).

Para essa pesquisa foi optado pelas entrevistas semi-estruturada com possibilidade de compreender o que está além das aparências, da superfície da comunicação e atingir níveis profundos e reveladores dos significados do objeto de estudo (MINAYO, 2015). O instrumento contempla dados de identificação dos participantes para uma caracterização e quatro questões norteadoras comuns entre coordenadores e professores, com apenas uma específica aos professores. As questões versam sobre o significado da simulação no contexto do curso e como está inserida no curso de enfermagem; sobre as dificuldades/desafios que encontram na instituição para desenvolver a simulação; sobre os pontos positivos/fortalezas da simulação; e somente para os professores, para eles contarem como desenvolvem a simulação com os estudantes.

A amostra foi estimada previamente, com a projeção de se entrevistar 30 profissionais, no entanto, será considerada a saturação de dados, quando se identificar que as entrevistas reflitam, em quantidade e intensidade, as múltiplas dimensões dos fenômenos envolvidos no processo de formação dos enfermeiros por meio da simulação. (MINAYO, 2017; FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008).

Para a análise de dados qualitativos será utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, modalidade temática proposta por Bardin (2012), utilizando-se a construção de categorias obtidas por meio da leitura exaustiva e profunda das entrevistas. Essa proposta de análise envolve as seguintes fases para sua condução: organização da análise; codificação; categorização; tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados. A fase de organização da análise, por sua vez, se subdivide em pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados em bruto e interpretação desses resultados. Sendo a pré-análise a primeira etapa da organização da análise é por meio dela que o pesquisador fará uma leitura flutuante ampla e, realiza, em seguida, a escolha dos documentos que comporão o corpus da análise de conteúdo. Após a exploração do material, passa-se a definição das categorias, classificando os elementos constitutivos de um conjunto caracterizados por diferenciação e realizando o reagrupamento por analogia por meio de critérios definidos previamente no sentido de propiciar a realização da inferência. Após ter reunido o material e organizado por meio da edição e recortes dos textos (nominado de sintagmas), que pode ser feito apenas com destaque no corpo de cada mensagem, esses destaques devem ser numerados. Feito isso se deve juntar os recortes sob o prisma da padronização temática ou o termo que traz equivalência. Após, faz-se a classificação e agregação, avançando para a elaboração de categorias. A última etapa da codificação é estabelecer as regras de enumeração, que é o modo de contagem das unidades de registro.

A fase final é a interpretação dos resultados realizada por meio da inferência, que para Bardin (2012) é o momento de realizar uma operação lógica, admitindo uma proposição em decorrência de sua ligação evidenciada com outras proposições consideradas como verdadeiras.

É importante destacar que, além do rigor teórico, o pesquisador deve ter sensibilidade, desvelo, flexibilidade para apreender o que é relevante, transformando os dados brutos de forma organizada, sem incluir ou excluir conteúdo, possibilitando assim, trazer, a tona, possibilidades até, então, invisíveis.

O presente estudo iniciou somente após apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa e a participação dos sujeitos está sendo vinculada a ciência e aceite do Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

4 Resultados preliminares

Até o momento foram entrevistados dez coordenadores e dez professores, com agendamento de mais dez entrevistas.
No tocante a característica da IES, sete são privadas e cinco são Públicas e destas quatro federais e uma estadual. Todos os cursos oferecidos eram na modalidade de bacharelado.
Quanto a geolocalização, tem-se um da região nordeste, Ceará, oito na região sudoeste, sendo dois em Minas Gerais, dois no Paraná e quatro em São Paulo e três na região Sul, sendo um em Santa Catarina e dois no Rio Grande do Sul.
As entrevistas realizadas foram transcritas e estão sendo submetidas a primeira fase da análise que é a exploração do material por meio de uma leitura exaustiva do conteúdo expresso pelos profissionais.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Barreto, D. G., Silva, K. N. S.; M, S. S. C. R; Silva, T. S. S., Magro, M. C. S. (2014) Simulação realística como estratégia de ensino para o curso de graduação em enfermagem: revisão integrativa. *Revista Baiana de Enfermagem*, Salvador, 28 (2), p. 208-214.

Berbel, N. A. N. *A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma reflexão teórico-epistemológica*. (2012) 1ª. ed. Londrina: EDUEL.

Branco, M. L. F. R. (2014) A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. *Educ. Pesqui.,* São Paulo , v. 40, n. 3, p. 783-798.

Chizzotti, A. (2018). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.

Costa R, R, O., Medeiros, S.M., Vitor, A. F., Lira A, L, B, C., Martins, J. C. A., Araújo, M. S. (2016). Tipos e finalidades da simulação no ensino de graduação em enfermagem: revisão integrativa da literatura. *Rev baiana enferm*., 30(3).

Demirel, Ö. (2012*). Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*, 19th ed. Ankara: Pegem Akademi.

Eyikara, E., Baykara, Z.G. (2017). The importance of simulation in nursing education. *World Journal on Educational Technology,* 9(1), 2-7

Fontanella, B. J. B.; Ricas, J.; Turato, E.R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 24, p. 17-27.

Gaberson, K.B., Oermann, A.MH.; Shellenbarger, F.T. (2015). *Clinical Teaching Strategies* in Nursing. Springer Publishing Company. 2015 4ª Ed, New York, EUA.

Gomes-fontenele, L. M., Gonçalves, M. C. P. (2016). O ensino com a pesquisa engendrando a práxis docente: um estudo com acadêmicos de pedagogia. *Barbarói*, n.48.

Lampert, Jadete Barbosa., Costa, Nilce Maria da Silva Campos., Perim, Gianna Lepre., Abdalla, Ively Guimarães., Aguilar-da-Silva, Rinaldo Henrique., Stella, Regina Celes de Rosa. (2009). Tendências de mudanças em um grupo de escolas médicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33(Suppl. 1), 19-34.

Lee, J,Y., Lee, S. H., Kim, J. H. (2018). A review of the curriculum development process of simulation-based educational intervention studies in Korea. *Nurse Education Today*, 64, 42–48.

Libâneo, J. C. (2008). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.* 22ª. ed. São Paulo: Loyola.

Mattia, B. J., Kleba, M. E., Prado, M. L. (2018). Nursing training and professional practice: an integrative review of literature. *Rev. Bras. Enferm*., 71(4), 2039-2049.

Minayo, M. C. (2017). Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo (SP), 5(7), p. 01-12.

Minayo, M. C. S. (2015). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec.

Moraes, A. A. M., Tonhom, S. F. R., Costa, M. C. G., Braccialli, L. A. D., Mazzoni, C. J. (2016). Simulação da prática profissional: uma estratégia de ensino e aprendizagem. Atas – Investigação Qualitativa em Educação. 1.

Moraes, M. A. A., Tonhom, S. F. R., Hafner, M. L. M. B., Gomes, R (Org). (2012). *Avaliação nos Cursos de Medicina e Enfermagem: perspectivas e desafios*. 1ª. ed. Curitiba: CRV.

Müller, M. G., Araujo, I. S., Veit, E. A., Schell, Julie. (2017). Uma revisão da literatura acerca da implementação da metodologia interativa de ensino Peer Instruction (1991 a 2015). *Revista Brasileira de Ensino de Físic*a, 39(3).

Negri, E. C., Mazzo, Alessandra, M., Amado, J. C., Pereira Junior, G. A., Almeida, R. G. S., Pedersoli, C. E. (2017). Simulação clínica com dramatização: ganhos percebidos por estudantes e profissionais de saúde. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 25.

Pinto, A.A.M., Marin, M. J. S., Tonhom, S. F. R., Ferreira, M. L. S. M. (2016) Métodos de ensino na graduação em enfermagem: uma revisão integrative da literature. Atas – Investigação Qualitativa em Educação, 1.

Rodrigues, J. A., Rocha, L. S., Anjos, D. S., Cavalcante, L. P. F., Rozendo, C. A. (2013). Tendências pedagógicas: conflitos, desafios e perspectivas de docentes de enfermagem. Rev. bras. educ. med., Rio de Janeiro, 37(3), p. 333-342.Saraiva, E.M.S., Alencar, G. O., Machado, A. Y. S., Gomes, A. E. B. (2018). Uso da estratégia aprendizagem baseada em equipes em disciplinas da graduação em farmácia. *Id on Line Rev. Mult. Psic*., 12(39).

Tonhom, S. F. R; Moraes, M. A.A., Pinheiro, O. L (2016). Formação de enfermeiros centrada na prática profissional: percepção de estudantes e professores. *Rev. Gaúcha Enferm*., 37(4).

Waterkemper, R.; Prado, M. L. D. (2011). Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em Enfermagem. *Avances en enfermería*, 29(2), p. 234-246.

WHO (2011). Patient Safety Curriculum Guide: Multi-professional Edition. Recuperado em: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44641/1/9789241501958_eng.pdf.

Formação do agente comunitário de saúde: compreensão do processo pedagógico a partir do grupo focal

Sílvia F. Rocha Tonhom [1], Cássia R. F. Biffe Peres [1], Iorrani Bispo dos Santos [2], Mara Quaglio Chirelli [1] e Antonio Luiz Caldas Júnior [3]

[1] Docentes da Faculdade de Medicina de Marília – Famema, São Paulo Brasil. siltonhom@gmail.com; c.r.biffe@gmail.com; marachirelli@gmail.com
[2] Diretor Técnico de Saúde II do Centro Formador de Pessoal para a Saúde de Assis, São Paulo, Brasil. Iorrani.ceforassis@gmail.com
[3] Docente da Universidade Estadual paulista – Unesp – Faculdade de medicina de Botucatu, São paulo, Brasil. caldasbt@uol.com.br

Resumo. Objetivo: analisar a compreensão dos professores e dos estudantes quanto ao desenvolvimento de metodologias ativas em duas classes descentralizadas do curso de formação de Agentes Comunitários de Saúde. Metodologia: Pesquisa qualitativa, com coleta de dados por meio de quatro grupos focais, dois com professores e dois com estudantes, sendo analisados pela Análise de Conteúdo, Modalidade Temática. Resultados e Discussão: Constatou-se que há compreensões distintas do processo de ensino-aprendizagem. Mesmo com características tradicionais, nota-se que o curso tem possibilitado ao professor reflexões críticas sobre a sua prática e oportunizado ao estudante trabalhador ser partícipe na construção de conhecimento a partir de sua prática profissional. Conclusões: A estratégia de grupo focal permitiu além da discussão aprofundada da temática, a troca de vivências diversas e a desconstrução e reconstrução de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Capacitação de recursos humanos em saúde; Agentes Comunitários de Saúde; Currículo; Educação Baseada em Competências

Training of the community health agent: understanding of the pedagogical process from the focus group

Abstract. Objective: to analyze teachers and students' understanding of the development of active methodologies in two decentralized classes of the Community Health Agents training course. Methodology: Qualitative research, with data collection through four focus groups, two with teachers and two with students, being analyzed by Content Analysis, Thematic Modality. Results and Discussion: It was verified there are different understandings of the teaching-learning process. Even with traditional characteristics, it is noted that the course has enabled the teacher to reflect critically on their practice and giving the working student the opportunity to be a participant in the construction of knowledge based on his/her professional practice. Conclusions: The focus group strategy allowed in addition to the in-depth discussion of the theme, the exchange of diverse experiences and the deconstruction and reconstruction of new knowledge.

Keywords: Human resources training in health; Community Health Agents; Curriculum; Competency Based Education

1 Introdução

O agente comunitário de saúde tem sua inserção nas equipes com a proposta de contribuir para a mudança do modelo biomédico, para um olhar mais ampliado, com foco na vigilância em saúde, à medida que tem posição diferenciada na equipe por ter inserção diferenciada no território de saúde ao ser morador.

O Programa de Agente Comunitário de Saúde (PACS), criado em 1991 pelo Ministério da Saúde, teve como precursor as experiências prévias de agentes da pastoral da criança, que desenvolviam ações para redução da mortalidade infantil e estímulo ao aleitamento materno no nordeste do país (Silva & Dalmaso, 2002). No entanto, somente em 2002 que há o reconhecimento enquanto categoria profissional *(Lei 10.507/2002 de 10 de julho de 2002,* 2002).

Nesse contexto, sua incorporação às equipes deu-se sem uma formação prévia, ocorrendo de forma processual e, posteriormente, com oferta de um Curso Introdutório, oferecido pelo Ministério da Saúde com carga horária de 40h (Brasil, 2015).

A prática do ACS baseia-se no trabalho junto a equipe da ESF, tendo o ACS atividades focadas nos programas desenvolvidos na unidade de saúde com caráter fortemente biológico e individual, com poucas ou nenhuma ação do cuidado coletivo (Samudio, Brant, Martins, Vieira, & Sampaio, 2017). Portanto, as práticas e a formação do ACS estão ancoradas no modelo biomédico, no controle tecnológico das doenças, reproduzindo uma visão reducionista da proposta de cuidado em saúde na ESF, atuando muitas vezes como "polícia sanitária"(Gomes, Cotta, Mitre, Batista & Cherchiglia, 2010).

Com a Lei de Diretrizes e bases (LDB) de 1996 e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional de Nível Técnico, em 1999, foram elencados alguns norteadores para formação técnica em saúde *(Parecer nº 16, de 5 de outubro (1999).*

A Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo propõe a formação multiprofissional para o pessoal de nível médio em saúde, tendo como premissas: educação como ação transformadora; descentralização da execução curricular; integração ensino/trabalho/comunidade; valorização profissional; incentivo à cidadania; compromisso com a melhoria da qualidade de atenção à saúde da população e, consideração da prática de trabalho e as experiências do estudante como elementos norteadores do processo pedagógico, visando à consolidação do SUS. Destas premissas surgiram propostas curriculares que têm permitido o planejamento e execução de projetos educativos por meio de seus Centros Formadores de Pessoal para a Saúde – CEFOR.

O CEFOR-Assis tem como área de abrangência quatro Departamentos Regionais de Saúde - DRS, atendendo 215 municípios. Tem como Missão promover e realizar a educação profissional para o SUS, com humanização e competência, na promoção da saúde e na qualidade de vida, no fortalecimento da cidadania, acompanhando e respondendo às transformações da sociedade.

Respondendo a uma necessidade social, de prover o mercado de trabalho com profissionais da área da Saúde, para atender às exigências contemporâneas, ofereceu uma formação voltada para o desenvolvimento de um conjunto de competências, conhecimentos e habilidades que embasam práticas de trabalho, permitem melhor interação com as frequentes mudanças técnicas e preparam o profissional de nível técnico para um agir mais crítico e criativo, para enfrentar os desafios e as mudanças sociais do mercado de trabalho e das condições do exercício profissional (Regimento Escolar Único dos Centros Formadores da Secretaria de Estado da Saúde, 2016).

O currículo adotado pela escola apresenta-se em temas nucleadores, caracterizando, ainda, como um currículo fragmentado, porém existe o desejo que haja uma transição para o modelo de currículo que vise à construção do conhecimento a partir do mundo do trabalho, cujos estudantes, em sua maioria, são trabalhadores dos serviços de saúde, buscando assim, a competência profissional.

Esta proposta se aproxima de um currículo organizado por competência dialógica, uma vez que ele se apresenta como alternativa consistente e estratégica para a formação de profissionais de saúde orientada às necessidades sociais. A construção da aprendizagem está baseada na integração teoria-prática, cujos conteúdos passam a ser explorados por meio das necessidades do mundo real, preparando estudantes e, também, professores para o enfrentamento de situações reais e complexas (Lima, 2005).

Diante do contexto, essa pesquisa teve como objetivo analisar a compreensão dos professores e dos estudantes quanto ao desenvolvimento de metodologias ativas na formação de Agentes Comunitários de Saúde.

2 Metodologia

Trata-se de um estudo qualitativo, cujo objeto foi a representação de professores e estudantes sobre o uso de métodos ativos na formação do agente comunitário de saúde. A abordagem qualitativa, busca à compreensão dos fenômenos e experiências humanas, partindo de uma relação de intersubjetividade e de interação, dentro de um processo mais amplo de construção de conhecimentos (Minayo, 2012). Neste sentido, consideraram-se os professores e estudantes no contexto de formação dos ACS, por meio dos quais buscou-se compreender a utilização de métodos ativos neste processo. O cenário de investigação foram duas turmas do Curso de Formação Inicial Agente Comunitário de Saúde das classes descentralizadas 1 e 2 do CEFOR/ETSUS Assis, que iniciaram suas atividades em agosto e setembro de 2017, respectivamente.

Os participantes da pesquisa foram dez professores, quatro do componente teórico e seis do prático, e 20 estudantes, os quais foram convidados voluntariamente a participar.

A coleta de dados aconteceu por meio de quatro grupos focais, dois com professores e dois com estudantes, realizados pelos pesquisadores, no período de setembro a dezembro de 2017. Essa técnica permite interações grupais ao se discutir um tema sugerido pelo pesquisador, além de, possibilitar a compreensão das percepções, das atitudes e das representações sociais de grupos humanos (Morgan, 1997; Veiga & Gondim, 2001; Gondim, 2003).

Os grupos focais com os professores foram norteados por questões abertas sobre o processo de ensino-aprendizagem e sua relação com o aprendizado e avaliação do estudante, bem como a compreensão dos métodos ativos na formação do ACS. Os grupos focais com os estudantes foram norteados por questões relacionadas ao desenvolvimento das aulas e seu significado para a prática profissional.

Os grupos focais foram agendados previamente e realizados pelos pesquisadores no melhor dia e no local de trabalho dos participantes, gravados e transcritos na íntegra pelo pesquisador principal. Para garantir o anonimato dos participantes os grupos focais foram identificados, de acordo com os seguintes códigos: grupo de professores 1:G1P; grupo de professores 2: G2P; grupo de estudantes 1: G1E e grupo de estudantes 2: G2E.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina de Marília, conforme resolução 466/12, sob o parecer n. 1.898.207. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sobre a finalidade da pesquisa, bem como a manutenção do sigilo, do anonimato e do direito de desistência em qualquer momento do estudo.

O processamento dos dados obtidos nos grupos focais foi realizado por meio da técnica de Análise de Conteúdo, Modalidade Temática, proposta por Minayo (2012). Segundo esta autora, a análise do conteúdo é “uma técnica de investigação, que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”. Segundo Minayo (2016), a análise dos dados possui três finalidades: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, responder às questões formuladas ou aos pressupostos da pesquisa e ampliar o conhecimento sobre o tema em estudo, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte.

Na análise de conteúdo foram seguidos os passos: 1) ordenação dos dados; 2) classificação dos dados; 3) análise final.

Na fase de ordenação dos dados, buscou-se a organização do material e reconhecimento das ideias iniciais do texto, foi realizada leitura de cada grupo focal, com o objetivo de reconhecer o texto e aproximar-se das impressões e orientação para iniciar a análise dos dados propriamente dita.
Na fase de classificação dos dados, o material foi submetido a um estudo aprofundado, orientado pelos objetivos e referenciais teóricos, desmembrando-se as unidades de registro, ou seja, realizada uma codificação que corresponde à transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte do texto, classificação e agregação, possibilita atingir uma representação do conteúdo para categorização. A codificação foi feita por frases, em cada um dos depoimentos do grupo focal. Cada frase representou uma unidade de registro, ou seja, uma unidade de sentido a exprimir um pensamento. Assim surgiram indicadores que possibilitaram uma classificação por categorias empíricas, ou seja, aquelas construídas no decorrer da análise.
No momento de análise final estabeleceu-se a articulação entre os dados obtidos e os referenciais teóricos, respondendo às questões e objetivos da pesquisa, procurando relações entre o concreto e abstrato, o geral e o particular e entre a teoria e a prática. Assim, procurou-se responder as inquietações do estudo, contemplando-se as finalidades de compreender os dados coletados, responder à questão que originou a pesquisa, com ampliação do conhecimento sobre o tema (Minayo, 2016).

3 Resultados e discussão

Foram realizados quatro grupos focais, dois com estudantes e dois com professores, de duas turmas de formação de agentes comunitários de saúde. Participaram dos grupos focais dez professores, sendo seis do sexo feminino e quatro do masculino, na faixa etária entre 27 e 48 anos, sete com formação em enfermagem, um cirurgião-dentista um assistente social e um tecnólogo em sistemas, organizados em cinco professores que desenvolvem a parte teórica e cinco a prática. Houve a participação de 20 estudantes nos grupos focais, 11 do sexo feminino e 09 do masculino, com variação de idade entre 19 e 61 anos; 8 apresentam ensino superior completo, 2 com ensino superior incompleto, 8 com ensino médio completo e 2 com ensino médio incompleto. Ressalta-se que os estudantes estão atuando nas equipes de saúde da família, com uma média de 5 anos de trabalho.
Nesse trabalho será abordado uma das categorias que emergiram da análise, que se refere “as compreensões da proposta pedagógica” e, posteriormente, algumas reflexões sobre o método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa.

3.1 As compreensões da proposta pedagógica

Os participantes da pesquisa trazem elementos que denotam suas compreensões da proposta pedagógica do curso. Nos fragmentos a seguir observa-se a aproximação de professores e estudantes, com a proposta de metodologias ativas, preconizadas pela escola, ao destacarem que trabalham a partir da ação, por meio do reconhecimento da contextualização da prática, captando os determinantes do território em que trabalham, tornando os participantes sujeitos por serem o foco da aprendizagem e o professor o mediador do processo pedagógico.

> *“[...] metodologias ativas, métodos que levam à ação... é fazer esse movimento, fazê-los sair daquela situação de carteira, cadeira e professor em pé lá... dar meios para que o aluno aprenda e não somente o conteúdo, mas que ele aprenda buscar, aprenda a se relacionar”.* (G1P)

> *"[...] ao falar de uma metodologia ativa, o aluno tem que se sentir como sujeito daquela realidade, através da história de vida deles, do trabalho, daquela região que eles trabalham, de todo contexto social, econômico e de saúde... eu acho que é essa questão dialética mesmo, de troca, de construção coletiva, de amadurecimento mesmo."* (G2P)

> *"[...] podemos trabalhar projetos, aprendizagem baseada em problemas, são várias coisas que a gente pode colocar esse aluno no centro do processo... e o professor acompanhando, mediando e não só aquela coisa teórica."* (G2P)

O projeto político pedagógico do CEFOR/ETSUS Assis, aponta que no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, seja considerada toda a experiência que o estudante trabalhador traz para a sala de aula, contribuindo para a construção de conhecimento a partir da reflexão de sua prática profissional, propondo que o estudante seja sujeito em seu processo de aprendizagem.

Nesse projeto político-pedagógico, o método desejado está relacionado à construção da aprendizagem, considerando o mundo do trabalho numa organização curricular que integre os diferentes saberes (Sacristán, 2000) e, que a partir de reflexões das situações reais do trabalho, busca-se o desenvolvimento de saberes e novas atitudes, tanto no professor quanto no estudante, constituindo a competência dialógica, considerando o reconhecimento e a valorização da história das pessoas, trabalhando com o desenvolvimento de capacidades cognitivas, psicomotoras e afetivas (Lima, 2005).

Sabe-se que é de fundamental importância que professores e estudantes se apropriem da proposta pedagógica de um curso, que está contida no projeto político pedagógico da instituição de ensino. Tal conduta lhes fornecerá elementos teóricos e metodológicos que os nortearão no desenvolvimento de suas aulas, considerando que as diretrizes contidas na proposta pedagógica, se constituem como subsídios essenciais para o processo ensino aprendizagem. Porém, destaca-se a necessidade de se captar como cada professor e estudante conseguem compreender, interpretar e realizar essa prática pedagógica no seu cotidiano, considerando as ferramentas utilizadas, seus valores, crenças e atitudes frente às situações vividas nos cenários de aprendizagens, bem como nos espaços de reflexão da prática.

A aproximação com o método ativo pode ser relacionada com algumas ações como: considerar o conhecimento prévio dos estudantes, torná-los ativos no processo de ensino-aprendizagem, considerar a vivência na prática profissional. É importante destacar que o perfil dos estudantes é de trabalhadores inseridos no serviço de saúde.

> *"[...] a gente pode montar a aula, mas a hora que você fala uma frase, já surge uma dúvida, eles te levam a outro nível, então a troca é importante, e aí vai se construindo o processo do saber... para que a gente possa construir e aprender, todo mundo junto." (G1P)*

> *"[...] o processo de ensino aprendizagem tem que ser um processo de troca de experiências... eles têm que sempre ir atrás, sempre pesquisar, pra que eles aprendam... pois se você faz sua busca, a sua pesquisa, a hora que você entra na sala de aula, você já vem sabendo e pode contribuir com os outros." (G1P)*

> *"[...] os casos que a gente vivenciou no nosso trabalho, trazemos para a sala de aula, é discutido, qual a melhor forma de lidar com essas questões." (G2E)*

Os fragmentos anteriores denotam o movimento de valorização do conhecimento prévio, conhecido como ideia-âncora, ou seja, é a ponte para a construção de um novo conhecimento por meio da reconfiguração das estruturas mentais existentes ou da elaboração de novas (Ausubel, 1982).

Diante disso, o conhecimento prévio que o estudante/trabalhador traz, deve ser muito bem valorizado e a partir dele, e, com o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, capta-se o quê e como o estudante compreendeu a realidade vivida utilizando seus conhecimentos já

acumulados, mas também revelando quais as necessidades de aprendizagem para a intervenção no seu objeto de trabalho.

No processo ensino-aprendizagem, professores e estudantes são responsáveis pela construção do conhecimento. Em metodologias ativas, o estudante tem o importante papel de proatividade, na medida em que reconhece na realidade a sua complexa teia de relações constituídas, as quais determinam as situações que podem ser fortalezas ou os problemas das pessoas/famílias/comunidades, identificando como poderá agir, considerando a ética e a humanização no cuidado.

Os professores, por sua vez, referem que a utilização de metodologias ativas os retira da "zona de conforto", pois têm que estar o tempo todo abertos ao novo e, que o modelo tradicional de ensino, muitas vezes é mais fácil de ser conduzido. Revela-se também por meio da fala que há um conflito para se trabalhar com o inesperado, a incerteza das situações no processo pedagógico, pois no modelo tradicional de aprendizagem os "temas/conteúdos" já estão delimitados pelo professor, a partir da sua perspectiva/olhar, ao passo que nas metodologias ativas o conhecimento é construído a partir da prática profissional.

> *"[...] esse tipo de aula a gente tem que estar melhor preparado... porque quando se tem uma apostila é muito mais fácil de dar aula, mas desse jeito, a gente tem que se preparar bem..." (G1P)*

No modelo tradicional de ensino percebe-se o poder do professor sobre o estudante, fazendo com que o professor seja o único detentor do conhecimento sem considerar o estudante como partícipe do processo de ensino e aprendizagem (Nagai & Izeki, 2013).

Perrenoud (1998) discute a formação a partir das mudanças no processo ensino-aprendizagem, considerando a complexidade do mundo e dos contextos. Nessa perspectiva, pressupõe que os professores, estudantes e gestores têm diversidade de olhares e compreensões sobre a realidade, reconhecendo as contradições, ambivalências, instabilidade, limites pessoais e as tomadas de decisões. Reconhece que não se trata de uma situação fácil de se trabalhar no cotidiano, envolvendo falar de si mesmo e dos outros frente à realidade. O poder está presente nas situações de tomada de decisões na incerteza, gerando conflitos e dificuldade, considerando os diferentes olhares de um mesmo contexto.

Ocorrer a mudança é um movimento extremamente difícil, pois se caracteriza como uma ruptura dos modelos de ensino tradicional, onde a utilização de metodologia ativa é capaz de criar um movimento que faz com que tanto o professor, quanto o estudante saiam da condição de expectadores, para uma posição de proatividade (Sobral & Campos, 2012).

O objetivo da metodologia ativa não é simplesmente de se efetivar um saber na pessoa, mas de provocar o sujeito, tornando-o capaz de atuar no processo em que aprende e de ser parte ativa dos processos de subjetivação associados à sua vida cotidiana (Gonzalez Rey, 2001).

> *"[...] você quebra aquela mesmice, aquela coisa de ouvir, ler, ler e ouvir". (G1P)*

> *"[...] os casos que a gente vivenciou no nosso trabalho, trazemos para a sala de aula, é discutido, qual a melhor forma de lidar com essas questões". (G2E)*

Considerando que os estudantes/trabalhadores já possuem uma prática em saúde, os professores devem desenvolver estratégias que considerem as suas vivências no trabalho em saúde para que os mesmos possam refletir sobre sua prática profissional.

Enquanto sujeitos do processo, trazem situações vivenciadas para as discussões que são trabalhadas e construídas possibilidades de intervenção no seu contexto de trabalho.

> *"[...] porque eles veem na teoria e querem aplicar, modificar o ambiente de trabalho". (G2P)*

"A gente expõe o caso, a situação que tá acontecendo, eles nos ajudam a resolver da melhor forma". (G2E)

"[...] então, essa questão da voz do agente comunitário, acho que o curso deu essa oportunidade ... agora a gente tem essas reuniões na nossa unidade, depois do curso passou a ter". (G1E)

Assim, os estudantes ressignificam seus conhecimentos e buscam transformar as suas práticas em saúde à medida que se tornam mais responsáveis pelo cuidado em saúde que realizam e podem contribuir de maneira mais efetiva na reorganização do processo de trabalho.

"[...] eles se veem como sujeitos, participantes do processo de saúde na unidade". (G2P)

"[...] com o curso nós conseguimos ter agora as reuniões de equipe, pois nós podemos nos colocar..." (G2E)

"[...] nós queremos ajudar nossos usuários, resolver os problemas que eles nos falam..." (G2E)

O conhecimento é construído pelo movimento de agir sobre a realidade, uma vez que no plano do pensamento ocorre a reelaboração com a reflexão, a qual orienta a pessoa em sua transformação por meio da "práxis" (Novoa, 1981).

3.2 Reflexões sobre o método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa

Para analisar a compreensão dos professores e dos estudantes acerca do desenvolvimento de metodologias ativas na formação de Agentes Comunitários de Saúde, a utilização do grupo focal possibilitou tanto aos professores como aos estudantes refletirem acerca do processo de ensino – aprendizagem.

Os grupos focais foram organizados da seguinte maneira: o grupo focal 1 com professores (GP1) contou com a participação de cinco docentes, sendo estes, dois do componente teórico e três do prático. O grupo focal 2 (GP2) teve a participação também de cinco professores, sendo três do componente teórico e dois do prático. Esta diversidade de cenários de aprendizagem na configuração dos grupos de professores permitiu o compartilhamento de experiências distintas dos momentos do processo de ensino-aprendizagem. O grupo focal 1 com estudantes (GE1) foi realizado com a participação de onze Agentes Comunitários de Saúde, que trabalham em três diferentes municípios e compunham a turma. O grupo focal 2 (GE2) com estudantes contou com a participação de nove agentes comunitários de saúde, que também trabalhavam em três municípios diferentes e constituíam a turma.

Assim, o emprego do grupo focal enquanto instrumento de coleta de dados, permitiu explorar as concepções e vivências dos participantes (Trad, 2009; Kitzinger, 1984). Neste sentido, possibilitou a problematização e o debate aprofundado acerca da temática, a medida que professores e estudantes, ouviram as opiniões dos outros participantes antes de formar sua própria, trocaram ideias, construíram e fundamentaram sua própria compreensão.

Nessa perspectiva, reforçou-se o pressuposto de que o grupo focal, enquanto ferramenta para coleta de dados em pesquisa qualitativa é potente ao fundamentar-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros sujeitos (Iervolino & Pelicioni, 2001).

4 Conclusões

Considera-se que o presente estudo alcançou seu objetivo de analisar a compreensão de professores e estudantes a respeito da utilização de metodologias ativas de ensino – aprendizagem, no qual, constatou-se compreensões distintas do processo de ensino-aprendizagem.
Embora o Curso mantém características tradicionais, observa-se um movimento dos professores de se tornarem mais ativos no processo, realizando buscas, ampliando seus conhecimentos, com iniciativas de ressignificação de sua prática. Identificou-se também que o processo de Ensino - aprendizagem tem oportunizado ao estudante trabalhador ser partícipe na construção de conhecimento a partir de sua prática profissional.
A estratégia de grupo focal possibilitou aos participantes, tanto estudantes como professores, a oportunidade de refletirem sobre o processo vivido, além de proporcionar uma relação de confiança entre os mesmos, contribuindo com movimento de (des) construção de novos conhecimentos.

Referências

Ausubel, D. P. (1982). A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes.

Diário Oficial da União (2002). *Lei 10.507/2002 de 10 de julho de 2002: Cria a profissão de Agente Comunitário de saúde e dá outras providências.* Brasília: Governo Federal do Brasil.

Gomes, K. O., Cotta, R. M. M., Mitre, S. M., Batista, R. S., & Cherchiglia, M. L. (2010). O agente comunitário de saúde e a consolidação do Sistema Único de Saúde: reflexões contemporâneas. Physis: Revista de Saúde Coletiva, 20(4), 1143-1164.

González Rey F. (2001). O enfoque histórico-cultural e seu sentido para a psicologia clínica: uma reflexão. In: Bock AMB, Gonçalves MGM, Furtado O, organizadores. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.* Cortez, 193-214.

Gondim S. M. G. (2003) Grupo focais como técnica de investigação qualitative: desafios metodológicos. Paidéia, 12(24), 149-161.

Governo do estado de São Paulo (2016). *Portaria Naetsus de 1 de abril de 2016: Dispõe sobre Aprovação de Regimento Escolar dos CEFOR/SP*. São Paulo: Governo do estado de São Paulo.

Kitzinger J. (1994). The methodology of focus group: the importance of interaction between research participants. *Sociology Health Illness*, 16(1), 103-120

Iervolino, A. S., Pelicioni, M. C. F. (2001). A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, (35)2, 115-121.

Lima, V. V. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. (2005) *Interface- Comunicação Saúde Educação*, 9(17): 369-379.

Minayo, M. C. S. (2012). *O desafio do conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde*.Hucitec.

Minayo, M. C. S. (2016). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

Morgan, D. L. (1997). Focus group as qualitative research. *London: Sage*.

Nagai W. A., & Izeki, C. A. (2013) Relato de experiência com metodologia ativa de aprendizagem em uma disciplina de programação básica com ingressantes dos cursos de Engenharia da Computação, Engenharia de Controle e Automação e Engenharia Elétrica. *Revista RETEC*. 4, 1-10.

Novoa, C. A.T. (1981). *Leitura crítica de Paulo Freire*. Loyola.

Parecer nº 16, de 5 de outubro (1999). (Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional Nível Técnico). Brasília: Diário Oficial da União. Brasil

Perrenoud, P. (1998). *Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens- entre duas lógicas*. Artmed.

Portaria nº 243/2015 de 25 de setembro de 2015. (Dispõe sobre o Curso Introdutório para o Agente Comunitário e Agente de Combate às Endemias e seu conteúdo). Brasília. Diário Oficial da União. Brasília.

Sacristán, J. G. (2000) *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Artmed.

Portaria Naetsus de 01 de abril de 2016 (Dispõe sobre Aprovação de Regimento Escolar dos CEFOR/SP). São Paulo. Diário Oficial de São Paulo. Brasil.

Silva, J. A., Dalmaso, A. S. W. (2002) *Agente comunitário de saúde: o ser, o saber, o fazer*. Fiocruz.

Samudio, J. L. P., Brant, L. C., Martins, A. C. F. D. C., Vieira, M. A., & Sampaio, C. A. (2017). Agentes comunitários de saúde na atenção primária no brasil: multiplicidade de atividades e fragilização da formação. *Trabalho, Educação e Saúde,* 15(3), 745-769.

Sobral, F. R., Campos, C. J. G. (2012). Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 46(1): 208-218.

Trad L.B. (2009). Grupos Focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisa de saúde. *Physis*, 19(3), 777-796.

Veiga, L., & Gondim, S.M.G. (2001). A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública.* 2(1), 1-15

.

Investigação otobiográfica em criações de leitura e espectatura

Silas Borges Monteiro, Iris Clemente de Oliveira Bellato, Louise Gomes de Pinho, Matheus Bassan Alvino Brombim Lopes e Mateus Moraes de Oliveira

Instituto de Educação Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.
silasmonteiro@me.com; irisbellato@gmail.com; louisegomesp@gmail.com; matheus.brombim@gmail.com; mateus10tw@gmail.com.

Resumo: Este artigo apresenta os resultados parciais de uma investigação otobiográfica em desenvolvimento no Brasil, realizada pela Universidade Federal de Mato Grosso, com estudantes concluintes do ensino médio de duas escolas, uma pública e outra privada confessional. A pesquisa possui como fundamentação teórica a filosofia de Jacques Derrida, teorizações de Jacques Aumont acerca do cinema, filme e teoria, e o conceito de Oficinas de Transcriação (OsT) de Sandra Corazza. Apostamos na hipótese de que, por meio de exibições de curta-metragens com narrativas não lineares, nomeados filmes-conceito, em OfiCines, serão oferecidos aos estudantes espaços para a criação de sentidos próprios, podendo constituir-se como ato educativo.

Palavras-chave: Ato educativo; Cinema; Curtas-metragens; Jacques Derrida; Otobiografia.

Otobiographic investigation in creations of reading and spectation

Abstract: This article presents the partial results of an otobiographic research under development in Brazil, accomplished by the Federal University of Mato Grosso, with high school students from two schools, one public and one private. The research has as theoretical foundation the philosophy of Jacques Derrida, Jacques Aumont's theorizations about cinema, film and theory, and the concept of Sandra Corazza's Transcreation Workshops (OsT). We hypothesize that, through exhibitions of short-films with non-linear narratives, namined by concept-films, in OfiCines, It will offer to students spaces for the creation of their own senses, and may constitute an educational act.

Keywords: Educational act; Cinema; Short film; Jacques Derrida; Otobiography.

1 Introdução

Este trabalho apresenta alguns elementos nascidos de uma pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) intitulada: *Pode um filme-conceito ser um ato educativo? Criação de leitura e espectatura, texto e imagem, escritura e cinema.* Desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa *Estudos de Filosofia e Formação* (EFF), do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, a pesquisa propõe a apresentação de curtas-metragens com o propósito de convidar os espectadores a assumirem uma posição de *espectatura*. O critério de escolha dos curtas foi pela não linearidade da narrativa conduzida pelo diretor. Esse tipo de produção cinematográfica funciona como dispositivo para que os espectadores exercitem a criação de sentido a partir do enredo. Esses curtas, com tais características, foram denominados no projeto como *filme-conceito*, e apresentados durante as *OfiCines*. Esta pesquisa pretende produzir elementos significativos sobre como estudantes da educação básica e do ensino superior tratam o *filme-conceito*. A questão da pesquisa é: podem filmes, cuja narrativa que nem sempre é linear, tornarem-se elementos formativos? É possível educar para a *espectatura*? Esse conceito, *espectatura*, cunhado por Jacques Aumont (2008), entende que a experiência cinematográfica

espectral (cf. Derrida, 2012) com *filme-conceito* pode criar sentido. Assim, quais são os elementos que envolvem a educação para a *espectatura*? A essa última questão ainda não temos resposta. No entanto, com a pesquisa em andamento, obtivemos elementos iniciais que serão apresentados a partir da discussão de alguns resultados de duas *OfiCines*, realizadas em duas escolas da educação básica: uma privada confessional e uma pública estadual, ambas situadas em Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. As *OfiCines* foram feitas com estudantes concluintes do ensino médio, com idades entre 16 e 18 anos. Sobre o procedimento de análise das produções-dos-estudantes (aqui chamadas de *escritura*), foram feitos três movimentos de *lei* (*nomos*) intitulados: heteronomias o estado, autonomia crítica e economia dos signos, como composição teórico-metodológica. A criação destes elementos metódicos contribuíram à analítica.

2 Pressupostos teóricos

Para estabelecer a problemática deste trabalho, é requerida, ao nosso juízo, uma palavra sobre a comunicação. No entendimento comum, a comunicação é como um transporte de sentido de um emissor a um receptor, com toda a complexidade que a isso compete, com todos os limites da emissão, da recepção, dos ruídos, da necessidade do contexto, etc. Entretanto, neste trabalho, utilizaremos tal palavra a partir do deslocamento que Derrida (1991) faz de seu sentido comum.

O filósofo golpeia o conceito de comunicação com o que chama de *disseminação* — prática desconstrutora de criação dos múltiplos sentidos do texto, desorganizando-o como unidade sólida e identitária. Ele nos apresenta a tradição acerca do termo, isto é, como se trata costumeiramente estes conceitos e os desconstrói, começando pelo significante que opera em toda palavra, como essência. Para ele, não há essência, mas uma cadeia de significantes e significados que são disseminados em múltiplas possibilidades; assim, um termo comunica diversos sentidos.

A comunicação, portanto, é vista a partir de uma perspectiva não essencialista. O ato de comunicar não é apenas o transporte de uma ideia, tal qual foi pensada, de uma pessoa à outra. O querer-dizer (vouloir-dire) comunica dispersão entre locutor e interlocutor. Esta é uma aposta que fazemos quando nos reservamos para pensar como a comunicação pode operar nos filmes-conceito. Essa suspeita cumpre função metódica nesta pesquisa com as OfiCines. Para isso, devemos conceituar o que se entende por este procedimento de coleta de dados. A ideia da OfiCine é feita a partir do conceito de Escrileitura de Sandra Corazza, especificamente nas “Oficinas de transcriação” (OsT). Segundo Dalarosa (2011), escrileituras é um conceito que vem da intersecção elaborada por Barthes (1987) “leitor-escritor-texto” e evidencia uma reivindicação por parte do texto a uma postura multivalente do leitor, estabelecendo, assim, uma coautoria entre quem lê e quem escreve. OsT é justamente esse processo de ruptura com o já instituído para o ler e o escrever. É esta a lógica usada nas OfiCines: o leitor vem a ser espectador e se espera que haja espectatura; de outro lado, o texto que se transforma em filme-conceito também exige multivalência do espectador. Para Aumont (2008) o ato de espectatura prima por alcançar as forças em disputa numa exibição cinematográfica, pois é vista como performance. Os elementos performáticos criam possibilidades de espectatura. Com isso, entende-se pelo termo que há um processo de criação de sentidos diante da oferta de imagem-som a espectadores. Outra posição que assumimos: há um duplo de constituição de estilos de individuação quando estudantes escrituram singularidades, diferenciações e ao escriturar singularidades, diferenciações, estilos de individuação se constituem. Que fique entendido que a escritura, nesse caso, é a morte do autor (Barthes, 2004).

3 A Investigação Otobiográfica

A *investigação otobiográfica*, assumida, neste trabalho, como método, opera em três procedimentos: Olhar, *OfiCines* e Ecografias; a seguir eles serão descritos.

3.1 Olhar

Otobiografia é um conceito criado por Jacques Derrida e foi publicado em sua obra *Otobiografías. La enseñanza de Nietzsche y la política del nombre propio* (2009). Para o autor, "um discurso sobre a vida-e-a-morte ocupa espaço entre o *logos* e a *gramma*" (Derrida, 2009, p. 30, tradução livre). Considera, portanto, que a vida opera em força e potência ao passo que compõem a dinâmica do texto. Assim, ele afirma a importância de se aguçar o olhar e os ouvidos em busca daquilo que é biográfico no texto, isto é, mais especificamente, em busca de vivências — importante conceito nietzschiano. Dessa forma, com base no conceito derridiano e nas Oficinas de Transcriação de Corazza, a OfiCine é pensada como procedimento metódico para viabilizar *a investigação otobiográfica*.

3.2 OfiCines

As *OfiCines* foram realizadas em duas escolas do município de Cuiabá, Mato Grosso, Brasil, sendo uma escola pública e outra privada confessional. Ambas as turmas eram de concluintes do Ensino Médio, com idade entre 16 e 18 anos. Os encontros tiveram duração média de uma hora e meia cada e contou com 95 estudantes, sendo 38 da escola pública e 57 da escola privada.
Quatro curtas-metragens foram escolhidos: Alike (direção de Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez), Linear (direção de Amir Admoni), The Maker (direção de Christopher Kezelos) e Paradoxo da espera do ônibus (dirigido por Christian Caselli). Todos os curtas encontram-se disponíveis na plataforma virtual *YouTube.*
Os curtas foram exibidos na ordem descrita, buscando a construção de uma des-linearidade. O primeiro curta apresenta história mais sequencial e oferece um sentido já estabelecido, uma moral. Nos curtas subsequentes e, especialmente no último, a ordem das narrativas é mais fragmentada, não há um sentido evidente. O curta deixa lacunas, espaços de significação que podem ser produzidos pelos estudantes. O formulário impresso que foi entregue continha indicação para que criasse um nome para si, um nome fictício, e para que escrevessem em, até, 17 linhas, o que desejassem; não havia indicação de temas ou formas de escrita. Contaram com 10 minutos para isso, entre uma e outra exibição de cada curta.
No total, foram produzidos 357 textos. Destes textos, até o presente momento, analisamos aqueles produzidos a partir do primeiro curta, Alike, num total de 88 texto: 54 da escola privada confessional e 34 da escola pública. Os textos foram transcritos tal qual o original.

3.3 Ecografias

O termo *echographies* foi usado para o título de um livro de Derrida que reuniu entrevistas filmadas conduzidas por Bernard Stiegler, publicado em 1996. Embora o termo apareça no título, *Ecografias da televisão*, não aparece na entrevista. Será usado por Derrida (2012), quando esteve na Itália para a conferência *Penser à ne pas voir* (Pensar em não ver). O filósofo argelino retoma a palavra usada

por Maurizio Ferraris, *raio X*, afirmando: o "invisível que se dá a ver sob certa superfície, sob uma outra superfície invisível" (p. 66): a isso chama de *ecografias*.
Na entrevista dada a Antoine de Baecque e Thierry Jousse, publicada sob o título *O cinema e seus fantasmas*, Derrida (2012) afirma: "Todo espectador, ao longo de uma sessão, se põe em comunicação com um trabalho do inconsciente que, por definição, pode ser aproximado do trabalho da assombração segundo Freud. Ele chama isso de experiência do que é 'estranhamente familiar' (*umheimlich*)" (p. 377). Assim, essa dimensão espectral do cinema, ao lado da análise espectral que faz de Marx, compõem uma dimensão da filosofia derridiana em assumir uma fantasmagoria do pensamento e da escrita. Desse modo, chamamos de *ecografias* a produção das ressonâncias, os ecos, o raio X, o diagnóstico, o ultrassom que o significante permite disseminar em múltiplos sentidos: som-imagem-palavra como recursos de dissipação, como *rastro (trace)*, rastro do som (*eco*), rastro da imagem (*grafo*), com experiência do "estranhamente familiar".
No caso desta pesquisa, experimentamos três frequências (instantes-hertz) que compõem leis de análise: a lei do estado, a lei de si mesmo, a lei dos signos.
A primeira é denominada de *Heteronomia do Estado*, isto é, a forma como o Estado avalia e entende o texto dentro de uma estrutura que define o que é ou não um bom texto. A segunda analítica, *Autonomia crítica*, consiste em analisar o texto buscando ver de que forma os estudantes criam seus próprios nexos e estruturas de sentido. Esta analítica se assemelha à primeira, pois ainda está ancorado em uma norma (lei) externa, no entanto, difere-se no momento em que procura por normas singulares de quem escreve. Por fim, a última analítica, *Economia dos signos*, é um ensaio de ler o texto do estudante a partir de sua individuação, da sua lógica própria, de seus rastros. Esta última analítica é uma alternativa às duas anteriormente apresentadas, pois partem da interpretação do querer-dizer dos estudantes. Diferente da Heteronomia do Estado e Autonomia crítica, a Economia do signo vê o texto a partir do próprio texto e pelo próprio texto.

3.3.1 Heteronomia do Estado

As 88 escrituras elaboradas nas duas escolas foram analisadas por professoras de língua portuguesa que possuem experiência em avaliação de redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), valendo-se dos critérios usados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP). Estas normas foram sintetizadas em 3 critérios, a saber: a) a qualidade da elaboração dos enunciados escritos pelos estudantes; b) o uso adequado da norma culta na escrita; c) a consistência da coerência textual.
Cada enunciado recebeu uma nota de 0 a 5 (sendo 0, muito fraco, e 5, muito bom). Ao final foram calculadas as médias gerais das duas escolas (soma dos três critérios e divisão por três), e sublinhadas a maior e menor nota de ambas. A média geral das duas escolas foi 3,7 da escola privada confessional e 3,0 da escola pública . A escola pública obteve a nota de 4,3 como maior nota obtida entre todas as produções, e 2,0 como menor nota. Já a escola privada confessional obteve a nota máxima 5,0 e também 2,0 como a menor nota. Nota-se, portanto, pouca diferença no desempenho das escolas em relação a lei do Estado.

3.3.2 Autonomia Crítica

Para este campo de análise, selecionamos os termos que apareceram com maior ocorrência nas duas escolas. Estes termos foram lidos a partir da noção de autonomia, oriunda da formulação freireana (2011). Nos textos sobre o curta "Alike", a palavra mais recorrente nos textos da escola pública

estadual foi "filho", aparecendo 28 vezes, e na escola privada confessional foi "pai", aparecendo 68 vezes.
Buildyuudy, nome fictício de um estudante da escola privada confessional, escritura a partir do curta-metragem:

> É um texto que mexe com todos na sala, uma vez que muitos de nós, temos o medo de nos tornarmos como o pai. Muitas vezes nos pegamos pensando em como era bom ser criança, ou odiando nossa rotina e ao ver esse curta nos relacionamos, infelizmente, ao pai. Acho que é uma ótima reflexão e um momento em que podemos parar para pensar o que pode ser feito para que continuemos sempre como a criança ou "coloridos" e também acho que assuntos como esse (não cair na rotina, procurar a felicidade, ser autêntico) deveriam ser abordados mais frequentemente em sala.

Buildyuudy parece assumir autonomia em relação à figura paterna, quem sabe, em relação ao Estado. A escritura fala do medo da absoluta identificação, sem crítica, de uma ordem instituída; também lamenta que não falem sobre isso na escola. Parece que consegue ver seu lugar no mundo, mas questiona esse lugar: quer falar sobre isso, quer ouvir mais sobre coisas que, aparentemente, negam estar aí; quer discutir. Esse é Buidyuudy.

Ouçamos Arjoma H. Orez, da escola pública estadual:

> O que é melhor para mim? Num mundo onde eu vivo, devo ser igual aos outros para me juntar a sociedade ou seguir os meus instintos, ser feliz? Quem eu realmente sou? Porque não posso ter os dois?

Arjoma quer autonomia, mas diferente de Buildyuudy. Não lhe preocupa a vida cheia de rotina do pai e a repetição na sua vida. Arjoma escritura possibilidades a partir de si: "O que é melhor *pra mim*?". Por que, indaga, não ter tudo, feito Fausto, sob pena de Goethe, diante de Mefistófeles, dirigente dos destinos da terra. *"Porque não posso ter os dois?"*. Não está em questão o receio de se tornar o outro-preso-à-rotina: quer liberdade de dizer sim, ao som do martelo de Nietzsche.
Pai, na escritura de estudantes da escola privada é figura que está acima; à escritura feita na escolha pública a autonomia é força de si. A topologia da escritura forja sua própria autonomia.

3.3.3 Economia dos signos

Uma terceira lei, pois vista como *nomos*, e a de uma casa ao signo. Heidegger já havia nos sugerido que "a linguagem é a casa do ser" (Heidegger, 2000, p. 11). Ao radicalizar a intuição parmênidica, Heidegger introduz um elemento perturbador ao pensamento, pois seu vínculo deixa de ser com a logicidade das intuições humanas para ser abrigada em um tecido linguístico. Em um modo particular, Derrida entende que "quando o escrito está *defunto* como signo-sinal que nasce a linguagem" (Derrida, 2009, p. 15); deste modo, o jogo deixa de ser de um signo ao outro para remeter-se a si, "signo sem significação" (Derrida, 2009, p. 15): a escritura suspende seu movimento utilitário pois deixa de se ocupar com o transporte da informação para criar ofertas de sentido, ou como ele afirma, "emancipar o sentido" (Derrida, 2009, p. 16). Deste modo, a escritura produzida por estudantes no contexto das *OfiCines* possuem sentido próprio, alheio à pessoa que o escreveu, pois não é mais utensílio de carga de sentidos originais mas potência de afetação, pois (con)signa afetos imanentes do querer-escrever, do acontecimento da escrita: esta é a lei da morada onde os signos são. Assim, esta pesquisa entende que a lei (*nomos*) da casa (*oikos*) constitui o jogo dos signos. Se não, vejam os quatros textos de Eu, mais um participante de nossa pesquisa: "não sei o que estou fazendo aqui"; "ainda não sei o que estou fazendo aqui"; "hoje me dei conta que é primavera"; "digam à menina de azul que gostaria de beijá-la". Assumiremos que estava disperso? Assumiremos

que estava indiferente? Esse *escrito-defunto* como signo-sinal nasce como linguagem, pois consigna afetos, que podemos chamar agora de *différance*. Como afirma Derrida: "Deixar a palavra ao furtivo é tranquilizar-se na *différance*, isto é, na economia" (Derrida, 2009, p. 281), pois "esta *différance*, estes adiamentos, estas pausas representativas relaxam e libertam o jogo do significante" (Derrida, 2009, p. 283). *Eu* não sabe de si, como Sócrates ou Píndaro; sabe de árvores e beijos, mas não sabe de si.

4 Considerações Finais

Diante dos resultados parciais alcançados, pode-se, até o presente momento, dizer da dificuldade em se fazer pesquisas, ensaios, que não se submetem aos modos e lógicas convencionais das pesquisas em ciências humanas. Este trabalho é experimentação de criação de outros nexos possíveis na prática da pesquisa, talvez de uma ciência alegre, uma *gaia scientia* nietzschiana.
A escritura entendida, sempre, como autobiográfica, pode criar multiplicidades de vida e de constituição de individuação realizada em texto, uma abertura de condições de possibilidades em investigação em humanidades. Por fim, este trabalho quer apresentar possibilidades metódicas de tratamento de dados de pesquisa. Outras *OfiCines* ainda serão realizadas. Talvez outros atos educativos serão forjados. Até aqui, nossa convicção de que a pesquisa em ciências humanas ainda acolhe novas possibilidades de gestos investigativos.

Referências

Aumont, J. (2008). Pode um filme ser um ato de teoria?. Educação & Realidade, 33, 21-34.

Barthes, R. (1987). O prazer do texto. (J. Guinsburg, Trad.) São Paulo: Perspectiva.

Barthes, R (2004). O rumor da língua. (M. Laranjeira, Trad.). 2 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Dalarosa, C. P. (2011). Notas para pensar as Oficinas de Transcriação (OsT). In Heuser, E. M. (Org.). Caderno de notas, 1: projetos, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT.

Derrida, J. (2009) A escritura e a diferença. (M. Beatriz Marques Nizza da Silva, P. Leite Lopes e P. Carvalho, Trad.). São Paulo: Perspectiva.

Derrida, J. (1991). Margens da filosofia. (J. Torres Costa, A. M. Magalhães, Trad.). Campinas: Papirus.

Derrida, J. (Orgs.). (2012). Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível. (M. Jacques de Moraes, Trad.). (Ed. Rev.). Florianópolis: Editora da UFSC.

Derrida, J. (2009). Otobiografías: la enseñanza de Nietzsche y la política del nombre propio. Amorrortu Ed.

Freire, P. (2011). Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Heidegger, M. (2000). Carta sobre el Humanismo (H. Cortés, A. Leyte, Trad.). Madrid: Alianza Editorial.

GÊNEROS, SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS COMO FERRAMENTAS DE PODER NA CONSTRUÇÃO DO PÂNICO MORAL QUE REFLETIRAM NAS ELEIÇÕES DO BRASIL EM 2018

Cleide Ester de Oliveira[1], Nadir de Fátima Borges Bittencourt[1], Veralúcia Guimarães de Souza[1], Paulo Sesar Pimentel[1] Kátia Terezinha Pereira Ormond[1] e Isabel Cristina Silva[1]

[1] Instituto Federal deEducação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso- Cuiabá- Brasil. cleidester@hotmail.com; nadir.bittencourt@cba.ifmt.edu.br; veralucia.souza@blv.ifmt.edu.br; paulo.pimentel@blv.ifmt.edu.br; katia.ormond@blv.ifmt.edu.br; isabel.silva@plc.ifmt.edu.br

Resumo. Este trabalho tem como objetivo analisar a discursividade produzida por líderes políticos e religiosos sobre as discussões de gêneros e sexualidades no contexto da educação e como esses discursos construíram o pânico moral, conduzindo a sociedade a reproduzir e reforçar os discursos que excluem determinados grupos sociais. Tomamos como embasamento teórico a arqueogenealogia, formulada por Foucault, para compreender as categorias : discurso, poder/saber/verdade e normatização. Adotou-se a abordagem qualitativa, tendo como corpus para a análise vídeos do YouTube contendo pronunciamentos de líderes políticos e religiosos. Utilizamos a Análise do Discurso, cuja proposta foi delineada a partir das teorizações de Foucault, tendo como base as categorias: Quem fala? De onde fala? Que efeitos de sentido geram? Que discursos aparecem? A partir de que grande acontecimento os discursos emergem? Os sujeitos são atravessados por discursos de cunho moral, religioso e pseudocientífico que sustentam a heteronormatividade e excluem quem foge a este padrão.

Palavras-chave: gêneros; sexualidades; educação; pânico moral; exclusão

GENDERS, SEXUALITIES AND EDUCATION: DISCURSIVE STRATEGIES AS TOOLS OF POWER IN THE CONSTRUCTION OF THE MORAL PANIC THAT HAS REFLECTED IN THE BRAZILIAN ELECTIONS IN 2018

Abstract. This work aims to analyze the discursiveness produced by political and religious leaders about the discussions of genres and sexualities in the context of education and how these discourses have built moral panic, leading the Brazilian society to reproduce and reinforce the discourses that exclude certain social groups. We take as theoretical basis the archaeogenealogy, formulated by Foucault, to understand the categories of discourse, power / knowledge / truth and normatization. The qualitative approach was adopted to analyze the corpus with corpus, videos of YouTube containing pronouncements of Brazilian political and religious leaders. We use discourse analysis, whose proposal was delineated from Foucault's theories, based on the following categories: Who speaks? Where are you talking from? What effects of meaning do they generate? What speeches appear? From what great event do the discourses emerge? The subjects are crossed by speeches of moral, religious and pseudoscientific character that support the heteronormativity and exclude anyone who escapes this standard

Keywords: Keywords: gender; sexuality; education; moral panic; exclusion

1 Introdução

O Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea – GPHSC (CAAE: 60165016.0.0000.5165/ Número do Parecer: 1.773.781), do qual fazemos parte, conta com pesquisadores das várias áreas das ciências humanas e sociais, que buscam interpretar a sociedade contemporânea a partir de diferentes concepções teóricas e autores, descrevendo e analisando através de diferentes ângulos os mesmos fenômenos: violência, discriminação, preconceito, xenofobia, direitos humanos, *bullying,* educação ambiental, ciência e tecnologia.

Ultimamente, as discussões sobre gêneros e sexualidades no contexto da educação têm se tornado assunto polêmico na sociedade brasileira. Este tema fez parte de embates no campo da política na

CIAIQ
www.ciaiq.org

última década e, em 2018, deu a vitória a um candidato de ultradireita, que se utilizou destes tópicos para criar pânico moral na sociedade, ao distorcer projetos e propostas educacionais que visavam combater a LGBTfobia e trazer as discussões sobre gênero para o interior das escolas.

Determinados setores de nossa sociedade – hoje representados politicamente no executivo federal - exigem que nossa identidade seja única, fixa, estável e em acordo com a biologia, ou seja, que mostremos um sexo verdadeiro, ajustado à norma heterossexual. Como característica desta exigência, há o estabelecimento de um padrão de normalidade, resumido ao conjunto binário: mulher=feminina, homem=masculino. Para este segmento social, não há outra possibilidade fora desse modelo dualista e hierarquizado. Ainda hoje, identidades e sexualidades que fogem a esse padrão são consideradas algum tipo de perturbação ou patologia mental, emocional ou física. Estudos, no entanto, apontam para o fato de que considerar o sexo, o desejo, os gêneros e as sexualidades como fixos e indiscutíveis provoca atitudes de violência, exclusão e torna difícil – ou impossível – a vida de muitos indivíduos.

A partir do ano 2000, em função da organização e mobilização de grupos representantes do movimento LGBT, reivindicando seus direitos de cidadania, foi identificada, por parte dos gestores públicos, a necessidade de elaborar um programa de combate à LGBTfobia mais consistente. Para dar início a esse programa, a UNESCO, em parceria com o MEC, realizou uma pesquisa sobre o "Perfil dos Professores Brasileiros", entre abril e maio de 2002, com cinco mil professores da rede pública e privada. Os dados indicaram que 59,7% deles não admitem que uma pessoa tenha relações homossexuais e 21,2% deles não gostariam de ter vizinhos homossexuais (Abramovay, Castro, & Silva, 2004).

Entre os anos de 2016 e 2018, um grupo de pesquisa de Mato Grosso/BR, composto por pesquisadores de diversas áreas e formações, realizou um estudo qualitativo, através de questionário online, com a temática: B*ullying* e Violação dos Direitos Humanos. Nesta pesquisa, foram entrevistados 615 estudantes do ensino médio. Deste total, aproximadamente 5% afirmaram que já sofreram humilhação por sua orientação sexual. Nas questões propostas no questionário, os pesquisadores solicitavam aos/às discentes sugestões para acabar com o *bullying*. Dentre as respostas, muitos enxergam a violência como alternativa para a solução do problema, como é possível perceber nas seguintes falas dos estudantes: "*Caso continuar, revidar violentamente*", ou ainda, "*Violência se combate com violência*" (Silva, Silva & Mota, 2018).

Um estudo realizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2004, sobre o tema "Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas", que faz parte da coleção "Educação para Todos", apontava que eram necessárias ações mais concretas no combate à violência, ao preconceito e à discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Para tanto, foi elaborado pela SECAD o Projeto Escola sem homofobia, com a finalidade de contribuir com o Programa Brasil sem Homofobia. O material que fazia parte do referido projeto foi chamado por seus detratores de *kit gay* e suscitou polêmicas de ordem social, religiosa e política bastante complexas e de repercussão nacional, gerando reações de pânico moral no país inteiro. O confronto se estabeleceu de forma acirrada nos meios de comunicação: de um lado, religiosos, políticos e cidadãos brasileiros que apoiam a ideologia LGBTfóbica, e do outro, o Ministro da Educação e uma parte da sociedade que acompanham as transformações e reivindicações dos direitos das minorias como um exercício democrático cidadão. Nessa queda de braço, por forte pressão da bancada evangélica, que é formada por parlamentares de diferentes denominações religiosas no Congresso, o projeto foi engavetado, em 2011, com o veto da Presidente Dilma, que cedeu às pressões.

Sobre orientação sexual e gêneros, o Conselho Nacional de Educação - CNE acatou a sugestão do MEC e excluiu da Base Nacional Curricular Comum - BNCC os termos relacionados à questão de

gênero e orientação sexual. No parecer, a justificativa é que a temática 'gênero' foi objeto de muitas controvérsias durante os debates públicos da BNCC.

Por que as questões de gênero geram tanta polêmica? O conceito de gênero está presente no movimento feminista desde os anos 1970 e se compreende como as construções sociais baseadas nos sexos biológicos. Afirmava-se que homens eram superiores às mulheres por características biológicas, não somente relacionadas à força física, mas acreditavam também que homens eram mais inteligentes e éticos. O conceito de gênero veio para refutar essa ideia, que vê essa desigualdade na percepção das capacidades de homens e mulheres como algo socialmente construído. Ao se falar em "questão de gênero", por exemplo, faz-se referência às atividades culturalmente atribuídas às mulheres – como cuidar da casa e dos filhos – e aos homens – como sustentar financeiramente a família. As teorias de gênero explicam que essas ideias são construídas com base nos costumes, não nas capacidades biológicas.

Como reação, houve a invenção do termo "ideologia de gênero", criado recentemente no interior de alguns discursos religiosos e políticos, que não reflete o entendimento de "gênero" presente no contexto educacional, nas práticas docentes ou na formação de professores (Furlani, 2016, citado por Borges & Borges, 2018). A "ideologia de gênero", segundo seus defensores, portanto, levaria à destruição da família tradicional, à legalização da pedofilia, do aborto, incentivaria o homossexualismo (sic), anularia a diferença entre homem e mulher, etc. Enfim, levaria ao fim a ordem natural e as relações entre os sexos. Segundo Spengler (2015), citado por Borges e Borges (2018),

> Ora, a ideologia de gênero sustenta que a pessoa humana é sexualmente indefinida e indefinível. Elimina-se a ideia de que os seres humanos se dividem em homem e mulher. Para além das evidências anatômicas, entendem que esta não é uma determinação fixa da natureza, mas resultado de uma cultura ou de uma época. Para a ideologia de gênero o "natural" não é tido como valor humano e é preciso superar até mesmo a distinção da natureza masculina e feminina das pessoas.

A imagem que se faz é que todo menino/menina poderia se tornar transgênero (a), segundo essa ideologia que ensinaria que ser menino ou menina são construções culturais e sociais. No entanto, o discurso sobre igualdade de gênero presente nas diretrizes curriculares de muitas escolas brasileiras não deve ser tratado como ideologia de gênero, uma vez que igualdade de gênero sempre ressaltou a importância da igualdade das condições de gênero, ou seja, que homens e mulheres tenham as mesmas condições em todos os espaços sociais.

Aqueles que apregoam a existência de uma ideologia de gênero utilizam argumentos sem fundamentos científicos, replicando-os nas mídias sociais para persuadirem a população que os aceitam como verdades inquestionáveis, o que causa o pânico moral.

O termo **pânico moral** é associado a Stanley Cohen, que, em 1972, o utilizou em referência aos confrontos e episódios de vandalismo protagonizados por grupos de jovens rivais na Inglaterra, na década de 1960, o que levou o autor a formular a primeira teoria do pânico moral. Seu estudo consistiu em analisar a reação das pessoas diante de situações em que se sentiam ameaçadas por alguns grupos ou tipos sociais. Diante dessas situações de perigo, "desencadeia-se um processo de sensibilização social que resulta em forte reação coletiva contra o(s) agente(s) que causa(m) o medo coletivo" (Barros & Lemos, 2018). A partir daí, há uma disputa em nome do restabelecimento da ordem e da moral, em que se tenta atribuir a culpa da desordem a um grupo específico, estigmatizando-o negativamente.

Segundo Miskolci (2007, p. 112), "O conceito de pânico moral permite lidar com processos sociais marcados pelo temor e pela pressão por mudança social", que pode ser estruturado por políticas simbólicas, sempre ancorado em valores e visões de mundo do grupo que se sente ameaçado. Ou

seja, reflete anseios de poder entre grupos sociais. O pânico é moral porque aciona uma suposta ameaça à ordem social. Deste modo, questiona-se se, no contexto contemporâneo brasileiro, há nos discursos proferidos por algumas personalidades políticas e religiosas, a subversão dos conceitos de gêneros e sexualidades – tratados como "ideologia de gênero" (sic) – na instauração de um regime de saber, poder e verdade atravessado pelo pânico moral?

1.1 Fundamentação teórica: O edifício da teoria - Discurso

No edifício teórico da análise do discurso, é ponto fundamental trazer os conceitos formulados por Michel Foucault (1969/2000) no plano discursivo. Foucault define discurso como "práticas que obedecem regras". Ao Aprofundar esta definição, estabelece-se que discurso é um conjunto de enunciados, que foram praticados ao longo do tempo e estão sob uma determinada formação discursiva. Esta formação é "uma regularidade - uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações" (Foucault, 1969/2000, p. 43) que existe. Se não for possível encontrar um sistema, uma regularidade na dispersão destes enunciados, para Foucault, não há um discurso. O autor também argumenta que, no discurso, há uma luta pelo poder na sociedade. Nele, também se traduzem os embates que engendram sistemas de dominação. Há, ainda, nos discursos, a luta pelo poder do qual se quer apoderar.

Nesse sentido, o que está na base desse conceito é a ideia de que em toda sociedade há um certo número de procedimentos que controlam, selecionam, organizam e redistribuem simultaneamente a produção do discurso (Foucault, 1969/2000). A função desses procedimentos é a de "conjurar seus poderes e perigo, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade" (p. 9). Em nossa sociedade os procedimentos de exclusão, externos ao discurso, mas em atuação sobre eles, são a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade. O primeiro destes procedimentos, que se constitui como a interdição, segundo Foucault (2000), é o mais conhecido. O filósofo argumenta que nem tudo pode ser dito em qualquer circunstância e não é qualquer um que pode falar de qualquer coisa. Neste processo de interditar o que se diz, Foucault aponta três manifestações: o tabu do objeto, o ritual da circunstância e o direito privilegiado ou exclusivo do sujeito, sendo a sexualidade e a política o alvo dessas interdições.

Nessa perspectiva, para justificar certas práticas, circula um discurso e certos procedimentos que permitem controlar e impor certas regras, de forma que se estabelece quem tem acesso a esses discursos (Foucault, 1969/2000). Nesse caso, há uma ordem do discurso e, para entrar nela, há certas exigências, atendidas no entrecruzamento das categorias internas e externas com o terceiro grupo de procedimentos, formado pelos rituais da palavra, pelas sociedades do discurso, pela doutrina e pelas apropriações sociais. Destaca-se, neste grupo de procedimentos, o ritual e as sociedades do discurso. O primeiro determina propriedades singulares e papéis preestabelecidos para os sujeitos que falam; de acordo com Foucault, os vários tipos de discursos, como os religiosos, judiciários, terapêuticos e, de certa forma, também o discurso político, exigem ritual específico. Para que o controle funcione, entra em cena o segundo: é preciso uma "Sociedade do Discurso" que carregue a função de produzir, conservar e distribuir os discursos de acordo com regras estritas (Foucault, 1969/2000)

É importante destacar que, para Foucault, o poder não existe em si. Ele está sempre em relação (Foucault, 1970/2013, p. 274). Todos os atores envolvidos nas relações de poder nela agem e por ela são afetados. Deste modo, nas sociedades, os processos de subjetivação – ou seja, de formação dos sujeitos – são resultado das relações de poder. Deleuze, ao analisar as teorias foucaultianas, na proposta de tratar de elementos e relações, mutáveis e móveis, diferencia violência, força – ou poder – e saber. Na violência, há ação sobre um corpo, sobre determinadas coisas, que "ela força, dobra,

quebra, destrói" (Foucault, 1970/2013, p. 287; Deleuze, 2005, p. 38). Já nas relações de poder, há um modo de ação que não age diretamente e imediatamente sobre os outros, mas uma ação que age sobre ações (Foucault, 1970/2013, p. 288; Deleuze, 2005, p. 78). Os deslocamentos nesta vontade de verdade continuaram no corpo da história. Foucault cita as mudanças promovidas pela ciência, que podem ser vistas como descobertas, mas também como o aparecimento de novas formas de verdade. Como exemplo, há a Inglaterra dos séculos XVI e XVII. A vontade de saber ordenava ao sujeito "certa posição, certo olhar e certa função (ver, em vez de ler, verificar, em vez de comentar)" (Foucault,1976/2011, p. 16). Este empirismo possui um suporte institucional, reforçado e movido por um conjunto de práticas que vão desde a pedagogia até a sistematização do conhecimento, na forma como se organizam os livros, as bibliotecas, os laboratórios, etc. (Foucault, 1976/2011, p. 17).
Diante da perspectiva sustentada pela "hipótese repressiva" que considera que o poder é um instrumento repressivo e sua função seria o de bloquear ou distorcer a verdade, Foucault (1976/2011) sugere uma proposta resolutiva entre poder, sexo e verdade e introduz o tema da biopolítica e do biopoder. Este último se constituiria como poder sobre a vida (políticas de sexualidade), mas também como poder sobre a morte (racismo moderno). Em última instância, trata-se da estatização da vida, considerada em temos biológicos. A biopolítica nomeia uma forma de poder que, no fim do século XVIII e no início do século XIX, se transforma com o objetivo de governar não só o indivíduo, mas o coletivo, a população, a sociedade. Este controle se manifestaria através, não apenas da disciplinarização dos corpos, mas das mentes.

2 Análise e discussão dos dados

Esta análise é um recorte de uma pesquisa intitulada: Discursos, Homofobia e Políticas de Direitos Humanos (Oliveira, 2014), realizada entre 2010 e 2014, com a inclusão de alguns dados atuais.

2.1 Deputado Julius César[1]

Pronunciamento sobre o Projeto Escola sem Homofobia (Kit gay) do Deputado Julius César em 2010. Ele foi reeleito Deputado Federal, já pertenceu a vários partidos e esse era o seu quinto mandato como deputado. O seu pronunciamento foi proferido no espaço destinado à sessão plenária da Câmara Federal. Esses discursos emergiram **a partir de um acontecimento,** a iniciativa do MEC em elaborar um *kit* de material educativo, abordando aspectos da homo-lesbo-transfobia no espaço escolar, direcionado para gestores, educadores e estudantes do Ensino Médio.
No pronunciamento do Deputado Julius César, **quem fala** é um parlamentar que ocupa o lugar de representante da casa e expressa, com sentimentos de revolta e indignação, suas opiniões a respeito do tema com o objetivo de convencer os colegas da sua luta para impedir que o Projeto Escola sem Homofobia siga em frente. Ao identificar-se, o "eu" é predominante no sujeito da enunciação. **O "eu" que fala** mostra a sua indignação em relação à proposta do *kit gay* que pode ser visto nos seguintes trechos:

> *Eu quero tratar de um assunto aqui que no meu entender, pra mim, em 20 anos de congresso é o maior escândalo que eu tomei conhecimento até hoje. (...) eu não sei pra não ser advertido nesse discurso, eu vou poupar o adjetivo pra essa comissão.*

1 Em consonância com as determinações do Comitê de Ética, no Brasil, utilizam-se pseudônimos para preservar a identidade de participantes e objetos de estudo.

CIAIQ
www.ciaiq.org

No entanto, quando aparece como "nós", **quem fala** pode ser identificado, também, no trecho seguinte, como fazendo parte da sociedade, ou seja, a maioria que estaria sendo afrontada pela minoria:

> *Esses gays, lésbicas querem que nós, a maioria, entubemos como exemplo de comportamento a sua promiscuidade. (...) ... que nós não podemos nos submeter ao escárnio da sociedade. Pelo amor de Deus, meus colegas que estão nos gabinetes! Pelo amor de Deus, daqui a pouco vem um cidadão dizer que eu estou mentindo. (...) Atenção pais! Os seus filhos vão receber no ano que vem um kit, esse kit tem o título: combate à homofobia, mas na verdade esse kit é um estímulo ao homossexualismo, é um incentivo à promiscuidade, (...) Atenção pais! A tua filha de sete, oito, nove, dez anos vai assistir esse filmete que já está sendo licitado (...)*

No conjunto de enunciados acima, identifica-se que o espaço do dizer é ocupado por diferentes sujeitos, uma vez que a concepção com a qual se opera neste artigo não é a de sujeito unificante, pois o discurso é atravessado pela dispersão que decorre das várias posições discursivas que o sujeito do discurso assume (Gregolin, 2007). O Deputado **fala do lugar de** parlamentar que tem 20 anos de carreira e por isso classifica o projeto Escola sem Homofobia como o maior escândalo já visto durante os seus 20 anos com tal função. **Esse lugar de parlamentar** ocupado por ele é atravessado por um sujeito que ocupa o lugar de maioria da sociedade e que concebe o grupo LGBT como uma minoria sem direito a voz. Ao enunciar que a plateia é composta 100% de gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros e que essa turma toda reunida tomou decisões que a casa desconhece (essas decisões referem-se ao *kit* que faz parte do projeto Escola sem Homofobia) revela um sujeito indignado com fato de um grupo com essa qualificação tomar decisões que interferirão na educação de crianças em relação à sexualidade, incentivando-as a tornarem-se homossexuais e promíscuos. Esse discurso heterossexista vem ao encontro do que afirma Borillo (2010) sobre o fato de que a heterossexualidade é vista como possibilidade única e verdadeira e a relação entre pessoas do mesmo sexo é caracterizada como uma doença degenerativa da sociedade. Além disso, o discurso que o Deputado dirige aos pais das crianças que frequentam a escola pública tem o objetivo de causar o **pânico moral,** fazendo com que a sociedade, em geral, alimente ainda mais o ódio e a rejeição aos indivíduos homossexuais. O seu modo de olhar a figura humana do homossexual é estigmatizante, já que defende uma concepção que considera o tema da diversidade sexual como um assunto proibido. O lugar discursivo que o Deputado ocupa é usado para legitimar o ódio aos homossexuais. Nesse sentido, encontramos uma correlação com que o aponta Foucault (1970/2008) sobre o fato de que há um certo número de procedimentos que controlam, selecionam, organizam e redistribuem simultaneamente a produção do discurso em toda sociedade. Segundo o autor, em nossa sociedade, existem procedimentos de exclusão, sendo que a interdição é a mais conhecida. Há que se considerar que a ação do parlamentar visa proibir qualquer discussão referente ao combate ao preconceito e à discriminação. Segundo o deputado, em apelo à sociedade e, em especial, aos pais, nem tudo se pode dizer, não são todas as palavras permitidas em quaisquer circunstâncias. Estes "tabus da palavra", chamados por Foucault de "direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala" (Foucault, 1976/2011, p. 9), tentam reafirmar uma soberania no discurso heterossexual e um silenciamento de qualquer discurso destoante. Deste modo, com a palavra proibida, o poder se exerce de forma mais intensa. Há, também, na fala do parlamentar, mais do que um embate que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, uma verdade, construída e sustentada por instituições como a religião, que indica a tentativa de se apoderar ainda mais dos discursos – que estarão presentes na escola – e, consequentemente, do poder (Foucault, 1976/2011, p. 10).

2.2 Senador Tito Flávio

O Senador **Tito Flávio** foi reeleito em 2010. Além de político, é também pastor evangélico. O seu pronunciamento, ora em apreciação, foi proferido na tribuna do Senado. Nele, quem **fala** é alguém que tem o poder político de aprovar ou não projetos de interesse da população, seja ela minoria ou maioria. Ao se pronunciar, identifica-se, a partir dos enunciados, a posição de diferentes sujeitos. O Senador ora se apresenta como "eu" ora como "nós", sendo que o "nós" refere-se à instituição que ele integra como Senador da República:

> *(...) o que nós queremos discutir com ele a frente da família é esse kit. (...) o que nós precisamos é resgatar valores de família, Presidente Dilma. (...) então nós temos que resistir o governo, nós temos que resistir o Sr. Ministro com esse kit... (...) de fato nós não podemos criminalizar um país inteiro. (...) o que nós precisamos enquanto constituição é respeito a todos os cidadãos(...)*

Já quando utiliza a primeira pessoa do singular, **quem fala** expressa sua indignação e opiniões pessoais:

> *Eu estou vindo de uma reunião (...) eu tô olhando pro Brasil pra afirmar o seguinte, Senador: esse kit homossexual nas escolas fará das escolas do Brasil verdadeiras academias de homossexuais. (...) Agora nada mais do que o respeito, estão passando do limite. Senador [dirige-se a outro senador], Vossa Excelência, que é católico, praticante, que sabe que Deus criou macho e fêmea e essa casa não fará um terceiro sexo com uma lei porque há de esbarrar nos homens e mulheres que acreditam em princípios e uma minoria barulhenta jamais se sobreporá a uma grande maioria que é a família nesse país. (...) Eu tenho uma criança de nove anos em casa, ela disse: - Pai então agora, quer dizer (...)*

Em relação ao sujeito do enunciado, ele é diferente do autor do texto ou do sujeito que enuncia. Foucault (1969/2000) o define como "(...) um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes" (p. 108). A análise do sujeito no desempenho da função enunciativa exige não a verificação de alguém que a proferiu, mas a determinação da posição "(...) que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser (...) sujeito" (p. 108). A relação da posição do sujeito com os lugares institucionais, conforme explica Foucault (1969/2000), é que define o sujeito, ou seja, o lugar de onde fala**. O lugar social de onde o** Senador Tito Flávio fala possibilita-lhe um empoderamento como sujeito do discurso que se inscreve em uma determinada formação discursiva e, por isso, se apropria de um poder/saber que se materializa na sua prática discursiva como um discurso de verdade.

A afirmação do Senador de que o *kit* homossexual fará das escolas do Brasil verdadeiras academias de homossexuais, que Deus criou macho e fêmea e que a casa não fará um terceiro sexo mostra que o **lugar de onde o Senador fala produz efeitos de sentido** por apropriações de regiões do saber/poder/dizer, os quais atuam de maneira constitutiva na sedimentação da formação discursiva na qual se inscreve. Identifica-se uma **dispersão de enunciados**, ou seja, há uma **interdiscursividade**, pois o sujeito, sendo uma função, assume vários papéis sociais (Gregolin, 2006). A análise do sujeito integra o reconhecimento de relações entre vários enunciados e sistemas de enunciabilidade que definem os regimes de saber e verdade de uma época. Como Senador da República, ele constrói um discurso que é atravessado por outros discursos de cunho moral e religioso que sustentam a heteronormatividade, já que ele também ocupa o lugar de sujeito pastor evangélico e de cidadão pai de família que tem filhos na escola. O Projeto Escola sem Homofobia, apelidado por seus detratores de "kit gay", e o termo "ideologia de gênero" na voz de políticos e religiosos foram as estratégias discursivas que prepararam o terreno, que teve início em 2010, e que serviram de alicerce para criar o **pânico moral** na sociedade brasileira, o que culminou com as eleições presidenciais em 2018. Toda a campanha do candidato eleito foi baseada nesses discursos e alimentada por eles.

Seu pronunciamento de posse reiterou a agenda ultraconservadora gestada desde 2010, com vistas a interditar discussões de gêneros e sexualidades a partir do ambiente escolar, chegando a toda a sociedade.

2.3 Pronunciamento de posse do Presidente em janeiro de 2019:

> *(...) Vamos unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã. Combater a **ideologia de gênero,** conservando nossos valores. O Brasil voltará a ser um país livre das amarras ideológicas (...).*

Nesses discursos, **emerge um sentido** de que discutir as questões de gêneros e diversidades no âmbito da escola é visto como uma espécie de peste que necessita de combate para que não se prolifere. Desde seu surgimento, a expressão "ideologia de gênero" carrega em seu bojo um sentido **pejorativo**. Por meio dela, setores mais conservadores da sociedade protestam contra atividades que buscam falar sobre a questão de gênero e assuntos relacionados – como sexualidade – nas escolas. Boa parte da sociedade concorda com o sentido negativo empregado no termo "ideologia de gênero" e, geralmente, teme que, ao falar sobre as questões mencionadas, a escola vá contra os valores da família.

2.4 Da mesma forma, o então Ministro da Educação em seu pronunciamento de posse, janeiro de 2019

> *(...) À agressiva promoção da **Ideologia de Gênero**, somou-se a tentativa de derrubar as nossas mais caras tradições pátrias. Essa tresloucada onda globalista, tomando carona no pensamento gramsciano e num irresponsável pragmatismo sofístico, passou a destruir, um a um, os valores culturais em que se sedimentam as nossas instituições mais caras: a família, a Igreja, a escola, o Estado e a Pátria, numa clara tentativa de sufocar os valores fundantes da nossa vida social (...).*

2.5 No pronunciamento de posse, em janeiro de 2019, a então Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, também pastora evangélica, deu o seu recado

> *(...) Acabou a doutrinação ideológica de crianças e adolescentes no Brasil. Neste governo, menina será princesa e menino será príncipe. Está dado o recado. Ninguém vai nos impedir de chamar nossas meninas de princesas e nossos meninos de príncipes. (...) No Brasil tem **meninos e meninas** (...).*

Os excertos acima mostram que a discussão sobre gêneros e diversidades na escola se traduz em sentidos de desconforto e indignação por parte desses líderes. Os **efeitos de sentidos** que emergem desses discursos em relação às ações educativas que abordam estes temas constituem, na visão deles, um péssimo exemplo para as famílias e uma ameaça de destruição dos pilares da sociedade atual regida por uma moral conservadora. Qual é o conceito de família atribuído por esses políticos? O sentido que emerge é o de que o grupo LGBT está despossuído de família. Essas reflexões revelam que esse é o pensamento que está refletido em boa parte da sociedade e é legitimado pelas instituições, ou seja, as verdades únicas, os modelos hegemônicos da sexualidade "normal", mostrando o jogo de poder e interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção.

3 Metodologia

Nesta pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa, uma vez que, segundo Minayo (2010, p. 57), essa abordagem "se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das

percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem artefatos e a si mesmos, sentem e pensam". De acordo com essa autora, o método qualitativo é o que se adapta às investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações, de discursos e de documentos. Sendo assim, esta pesquisa classifica-se como descritivo/interpretativa.

3.1. O corpus

Para este estudo, utilizou-se como corpus os vídeos transcritos do site *youTube* contendo pronunciamento de líderes contrários às políticas de combate à LGBTfobia em exercício do mandato Legislativo no período de 2010 a 2012 e os pronunciamentos de posse do atual presidente e dois de seus ministros em janeiro de 2019, estes como reverberações daqueles.

3.2. Critérios para a escolha dos vídeos do *youTube*

O *YouTube* é uma das mais importantes ferramentas nos meios de comunicação para propagação de informações, imagens, debates, fatos do cotidiano e, consequentemente, de uma diversidade de discursos. Atualmente, novos recursos comunicativos são incorporados à internet, o que permite acesso a ferramentas e acessórios (imagens, sons e outros serviços) que facilitam a interação no meio virtual, possibilitando a circulação de fatos e notícias em uma velocidade jamais vista.

3.2. Participantes

As falas selecionadas nesta pesquisa são de indivíduos que exercem o papel de liderança política e/ou religiosa. Conforme recomendação do parecer do Conselho de Ética do Hospital Universitário Lauro Wanderley da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), os participantes não devem ser identificados. Portanto, decidiu-se pela utilização de nomes fictícios ou somente os cargos que ocupam. O primeiro grupo de participantes foi selecionado devido à repercussão de seus pronunciamentos na sociedade e, também, por estar entre os primeiros a utilizar, publicamente, no Brasil, os termos "Kit gay" e "Ideologia de gênero", relacionando-os a um discurso religioso moralizante para a incitação de Pânico Moral a partir da escola; o segundo, em consonância com o primeiro grupo, pela relevância dos cargos que ocupam em 2019.

3.3. Análise de dados

O presente estudo tem como pressupostos teóricos e metodológicos a Análise do Discurso (AD). No livro *Arqueologia do Saber*, Michel Foucault (1969/2000) concebe que é preciso acolher o discurso em sua dimensão de acontecimento, isto é, cada texto, cada palavra, por mais que se aproxime de outros, nunca é idêntico ao que o precede. Segundo Gregolin (2007), Michel Foucault delineia as questões no interior das quais uma teoria de análise do discurso é pensada e tem como pontos fundamentais os seguintes conceitos:

> a) o discurso é uma prática que provém da formação dos saberes e que se articula com outras práticas não discursivas; b) os dizeres e fazeres se inserem em formações discursivas, cujos elementos são regidos por determinadas regras de formação; c) o discurso é um jogo estratégico e polêmico, por meio do qual constituem-se os saberes de um momento histórico; d) o discurso é o espaço em que saber e poder se articulam (quem fala fala de algum lugar, baseado em um direito reconhecido

> institucionalmente); e) a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por procedimentos que visam a determinar aquilo que pode ser dito em um certo momento histórico (pp. 14-15).

Essa perspectiva, conforme Gregolin (2007), tem como objetivo "analisar as condições que permitem o aparecimento de certos enunciados e a proibição de outros" (p.15). Nesse sentido, para a análise do discurso, neste trabalho, toma-se Gregolin, que usa Foucault como a referência para proceder à análise dos dados, além do próprio Foucault, que, embora não proponha um método, tece em *Arqueologia do Saber* e *A ordem do discurso* um percurso teórico e metodológico acerca do discurso.
A característica fundamental na AD, segundo Gregolin (2005), é a necessidade de priorizar a descrição das materialidades discursivas, tendo como pressuposto que sua propriedade fundamental é a linguagem, considerando que "ela é constitutivamente atravessada pelo equívoco, pela falha e, portanto, é preciso descrever o jogo de diferenças, as alterações, as contradições, a equivocidade, a heterogeneidade constitutiva" (p. 14). Outro fato explicitado por Gregolin (2005) nas práticas de análise de discurso é que:

> Todo discurso é fundamentalmente heterogêneo e está exposto ao equívoco porque se relaciona sempre com um discurso-outro. A possibilidade de interpretar existe exatamente por causa dessa alteridade nas sociedades e na história, que possibilita a ligação, a identificação e a transferência (p. 15).

Também é ponto fundamental na AD, de acordo com Gregolin (2005), a questão da interdiscursividade. Sendo a discursividade um acontecimento, é preciso levar em conta que o objeto da AD é a interdiscursividade, as redes de memória que produzem os sentidos em um momento histórico, pois o discurso sempre acontece no interior de uma série de outros discursos, com os quais estabelece correlações, deslocamentos, vizinhanças. Nesse caso, diante de um enunciado, compete ao analista a tarefa de investigar o discurso que emerge considerando a relação dialética entre sujeito/língua/história como um complexo jogo de significações e sentidos possíveis. Nesse sentido, Foucault (1969/2000) propõe um trabalho de descrição sobre o arquivo entendido por ele, não a massa de textos recuperados de uma época, mas o conjunto das regras que em um tempo e em um lugar definem sobre o que se pode falar, quais discursos circulam e quais se excluem, quais são válidos, quem os faz circular e através de que canais.
A análise arqueológica focaliza na dimensão de exterioridade dos discursos e busca suas condições de existência nas práticas discursivas, que são também práticas sociais. As práticas discursivas produzem saberes de diferentes tipos que as caracterizam e delimitam suas especificidades (Foucault, 1969/2000).
De acordo com esse autor, para compreender por que apareceram em certo tempo e lugar uma ciência, uma teoria, um conceito, valores, verdades, etc., é preciso atentar para as relações sociais que os tornaram discursos enunciáveis e visíveis, ou seja, situá-los em determinadas relações de poder. Nesse sentido, o saber se liga ao poder. Analisar discursos significa, para Gregolin (2007, p.15), "tentar compreender a maneira como as verdades são produzidas e enunciadas". Para analisar o pronunciamento dos líderes políticos e religiosos, utilizamos, neste trabalho, a AD (Gregolin, 2006), cuja proposta de análise tem como base as seguintes categorias: Quem fala? De onde fala? Que efeitos de sentido geram? Que discursos aparecem (enunciados, contradições, repetições, regularidades e dispersões)? A partir de que grande acontecimento os discursos emergem?
De acordo com Gregolin (2006), o sujeito do enunciado, sendo historicamente determinado, não pode ser reduzido aos elementos gramaticais. Sendo assim, o sujeito não é o mesmo de um enunciado a outro e a função enunciativa pode ser desempenhada por diferentes sujeitos. Foucault (1969/2000, p. 104) explica que:

> não é preciso na verdade, reduzir o sujeito do enunciado aos elementos gramaticais de primeira pessoa que estão presentes no interior da frase: inicialmente, porque o sujeito do enunciado não está dentro do sintagma linguístico; em seguida, porque um enunciado que não comporta a primeira pessoa tem, ainda assim, um sujeito; enfim e sobretudo, todos os enunciados que tem uma forma gramatical fixa (quer seja em primeira pessoa ou em segunda pessoa) não tem um único e mesmo tipo de relação com o sujeito do enunciado.

Isso significa que o autor da formulação pode não ser o mesmo sujeito do enunciado, já que esse lugar é determinado e vazio. Sendo assim, indivíduos diferentes podem ocupá-lo. Mas é também variável e pode continuar idêntico a si mesmo por meio de várias frases, assim como para se modificar cada uma (Foucault, 1969/2000). Sendo assim, o sujeito é uma posição. O mesmo indivíduo pode assumir várias posições de sujeito em um conjunto de enunciados, ou seja, na categoria de análise **Quem fala?**, o sujeito pode não ser o mesmo autor da formulação.

Cabe destacar, também, o lugar social de onde o sujeito fala. É esse lugar que define o que pode e deve ser dito, pois é governado por regras anônimas. O sujeito é definido pelo lugar de onde ele fala. Foucault (1969/2000) explica que "não importa quem fala, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar. É considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade" (p. 139). Sendo assim, também se analisa a categoria **De onde ele fala?**

Ainda que palavras e textos se aproximem de outros, eles não são idênticos aos que os precedem. O enunciado produz um efeito de sentido pela sua correlação com um conjunto de formulações que coexistem com ele em um espaço delimitado historicamente. Isso significa dizer que o efeito de sentido de um enunciado deve ser visto dentro de uma historicidade.

4 Conclusões

No contexto contemporâneo brasileiro, pode-se concluir que há nos discursos proferidos por algumas personalidades políticas e religiosas, a subversão dos conceitos de gêneros e sexualidades – tratados como "ideologia de gênero" (sic). Isto contribui para a instauração de um regime de saber, poder e verdade atravessado pelo pânico moral. "Ideologia de gênero", "imposição das minorias", "ataque às instituições família e igreja", "degenerescência da sociedade", "pânico moral", coincidência entre sexo biológico e gênero, orientação sexual única e opressora às demais, dentre outros pontos, são elementos característicos nos discursos aqui apresentados. Vale destacar que estes elementos podem ser caracterizados como discursos, pois são práticas que obedecem a regras. Também atendem, de acordo com a teoria foucaultiana, a dois princípios, regularidade e dispersão, formando um sistema. Entendemos importante esta caracterização, pois, para Foucault, onde houver discurso, há estratégias e a tentativa de se apoderar mais das relações de saber e poder.

A estratégia é o mais importante elemento na manipulação de forças das relações de saber e poder. As ações no interior de uma sociedade são formadas a partir delas e, por elas, se manifestam. Por estratégia, em consonância com a obra foucaultiana, entende-se, desde a escolha dos meios empregados para se chegar a um fim (uma racionalidade empregada para se atingir um objetivo), passando pela maneira pela qual se tenta ter uma vantagem sobre o outro, até o conjunto dos procedimentos que são utilizados num confronto com o objetivo de privar o oponente dos seus meios de luta e reduzi-lo a ponto de renunciar ao embate.

Considera-se de grande relevância estudar sobre o tema por se entender que a exclusão fere a dignidade da pessoa humana. A LGBTfobia é naturalizada discursivamente e se fundamenta em discursos de verdades sobre a sexualidade, atravessadas pelas relações de poder/saber, representadas pelas instituições religiosas e políticas que legitimam a violência e reforçam as atitudes de intolerância.

Referências

Abramovay, M., Castro, M. G., & Silva, L. B. (2004). *Juventude e sexualidade.* Brasília, DF: UNESCO.

Barros, A. T. & Lemos, C. R. F. (2018). Política, pânico moral e mídia: controvérsias sobre os embargos infringentes do escândalo do Mensalão. *OPINIÃO PÚBLICA*, Campinas, vol. 24, nº 2, maio-agosto, p. 291-327.

Borges, R. O. & Borges, Z.N. (2018). Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 23 e230039.

Deleuze, G. (2005). *Foucault*. São Paulo: Brasiliense.

Foucault, M. (2000). *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Original publicado em 1969)

Foucault, M. (2013). *A ordem do discurso*. Edições Loyola : São Paulo. (Original publicado em 1970)

Foucault, M. (2013). *Sujeito e Poder*. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2011). *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. São Paulo, SP: Graal. (Original publicado em 1976).

Gregolin, M. R. (2005). *Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: Mídia e produção de identidades*. Texto apresentado no II Seminário de Análise do Discurso (SEAD), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

Gregolin, M. R. (2006). AD: descrever-interpretar acontecimentos que fundem linguagem e história. In P. Navarro (Org.), *Estudos do texto e do discurso: Mapeando conceitos e métodos* (1ª ed., pp. 19-34). São Carlos, SP: Claraluz.

Gregolin, M. R. (2007). Análise do discurso e mídia: A (re) produção de identidades. *Comunicação, mídia e consumo*, *4*(11), 11-25. Recuperado de http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/viewFile/105/106

Minayo, M. C. (2010). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (12º ed.). São Paulo, SP: Hicitec.

Miskolci, R. (2007). Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, n. 28, p. 101-128.

Oliveira, C. E. (2014). Discursos, Homofobia e Políticas de Direitos Humanos. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba , João Pessoa, Brasil.

Silva, G.P., Silva, I.C., Mota, R.M.F. (2018). Semiedu 2018 30 Anos PPGE. *Panorama geral da pesquisa "Violação dos Direitos Humanos e Bullying no Contexto Escolar" do grupo de pesquisa em humanidades e sociedade contemporânea do IFMT.* Cuiabá.

Relação entre estudantes de medicina e pacientes

Maria Elizabeth S. H. Corrêa[1], Renata Venturim[2], Maria Cecilia Cordeiro Delatorre[3], Elisabete Takeda[4] e Silvia Franco da Rocha Tonhom[5]

[1] Doutora. Docente da Universidade de Marília – Unimar, São Paulo, Brasil. meshco@gmail.com;
[2] Aspirante a Oficial QOCON Médica do esquadrão de saúde do Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial de São José dos Campos/SP. Graduada na Faculdade de Medicina de Marília – Famema, São Paulo, Brasil. renataventurim35@gmail.com;
[3] Mestre. Docente do Curso de Enfermagem e Medicina da Faculdade de Medicina de Marília – Famema, São Paulo, Brasil. mcissacd@terra.com.br
[4] Doutora. Docente do curso de Enfermagem e Medicina da Faculdade de Medicina de Marília – Famema, São Paulo, Brasil. takeda.elisabete@gmail.com
[5] Doutora. Docente do Curso de Enfermagem e Medicina da Faculdade de Medicina de Marília – Famema, São Paulo, Brasil. siltonhom@gmail.com

RESUMO: Introdução: Ao lidar com o paciente na graduação, o estudante de medicina aprende as bases da relação médico-paciente, essencial para o cuidado integral. Objetivos: Analisar o olhar do estudante de medicina no cuidado integral ao paciente com enfoque na relação paciente-estudante. Método: Estudo exploratório transversal, qualitativo, com estudantes de medicina do 1° ao 6° ano em 2017. Utilizou-se grupos focais, organizados por semelhança didático-pedagógica, 1º e 2º, 3º e 4º, 5º e 6º anos. Os disparadores da discussão foram: trechos de contos sobre o cuidado ao paciente e estudante de medicina; e questões norteadoras. As gravações foram analisadas por meio da Técnica da Análise de Conteúdo Modalidade Temática. Resultados: O conceito síntese identificado foi o de empatia e os temas definidos foram: a relação médico-paciente e o ensino médico. Conclusões: A formação dos estudantes continua sendo hospitalocêntrica e hierarquizada produzindo cuidado fragmentado. No entanto, as humanidades médicas despertam reflexões para mudança.

Palavras-chaves: Relações médico-paciente; Estudantes de medicina e pacientes; Assistência integral à saúde; Ética médica; Bioética.

The relationship between medical students and patients

ABSTRACT: Introduction: When dealing with a patient in undergraduate studies, the medical student learns the bases of the doctor-patient relationship, which is essential for integral care. Objectives: to analyze the perception of the student of medicine in comprehensive care for patients with focus on patient - student relationship. Method: A qualitative cross-sectional exploratory study with medical students from the 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º year in 2017. Focal groups were used, organized by didactic-pedagogical similarity. The triggers of the discussion were: excerpts from short stories about patient care and medical student; and guiding questions. The recordings were analyzed through the Content Analysis Technique Thematic Modality. Results: The concept synthesis identified was empathy and the defined themes were: the doctor-patient relationship and the medical teaching. Conclusions: Students training continues to be hospital-centered and hierarchical, producing fragmented care. However, the medical humanities stir up reflections on change.

Keywords: doctor-patient relationship; medical student and patients; integral care assistance; medical ethics; bioethics.

1 Introdução

Ávila-Morales (2017) coloca que o "ato médico é o que o médico faz e o que o constitui"; de fato o trabalho médico se sustenta na relação que o profissional estabelece com o paciente e é nesse vinculo que os princípios da bioética se colocam: autonomia, beneficência, não maleficência e

responsabilidade. Os conceitos da relação médico – paciente vem se alterando ao longo do tempo, mas segundo Celedon (2016) os últimos 25 anos trouxeram mais mudanças do que os 25 séculos anteriores: se inicia pela Era do Paternalismo (500AC até 1960), cunhado por Siegler (1997), passa pela Era da Autonomia (década de 60 a 70), e chega hoje à Era da Burocracia, onde o médico: *"....tiene um doble rol, a saber, uno individual cual es sanar al paciente y otro colectivo o social cual es optimizar los recursos sanitarios para lograr una mejor justicia distributiva" (Celedon, 2016).* O autor observou que esse fato leva a um sentimento de desvalorização, por parte dos médicos, uma vez que a tecnologia importa mais do que a relação médico- paciente; além disso, os usuários estão exercendo cada vez mais a sua autonomia, são mais críticos, exigem mais atendimentos e de melhor qualidade; soma-se a esse contexto a formação do profissional que muitas vezes não desenvolvem, junto aos estudantes, as habilidades de comunicação com os pacientes. O estudante de medicina ao iniciar o curso se depara com muitas exigências acadêmicas, que faz com que ele mude "*sus patrones conductuales y en su estilo de vida, que se exacerba aún más al empezar la práctica clínica, en la que debe cumplir compromisos asistenciales y de estudio y profundización de los temas"* (Ávila-Morales, 2017). O autor aponta que um dos elementos que contribuem para a desumanização do médico em formação é a Síndrome do Desgaste Profissional (SDP – Burnout) que faz com que ele se sinta esgotado, perdendo o interesse tanto pelas atividades acadêmicas quanto pelo trabalho realizado na prática profissional. Além disso, o estudo de Celedon (2016) verifica que nesse processo pode se verificar o aparecimento de uma atitude de cinismo que se traduz na prática como postura distante e sarcástica. Houaiss (2009) define o cínico como alguém de "fala ou age" com descaso, imprudência. Em um estudo realizado na Universidade de Ohio, nos Estados Unidos, verificou-se que os comentários sarcásticos identificados como cínicos não estavam relacionados com as exigências da vida acadêmica, mas sim sobre pacientes ditos "problemas". Chama atenção que grande parte desses comentários foram feitos inicialmente por residentes e ou docentes.
Porto (2004) coloca que:

> *"Sem qualidades humanas - integridade, respeito e compaixão - é impossível cuidar dos doentes. [...] As qualidades humanas formam o principal alicerce da medicina dos doentes e estão estreitamente relacionadas com princípios bioéticos." (Porto, 2004, p. 10-17).*

Por meio dessa citação nasceu a motivação para realização deste trabalho. Como ocorrem as relações entre estudantes e pacientes dentro da prática e, qual o papel do professor, da escola médica e do Sistema de Saúde no estabelecimento desse vínculo tão caro à prática médica. Dentro das qualidades humanas, as humanidades médicas e a bioética buscam levar o estudante a compreensão de que o paciente não consiste apenas na doença, o estudante deve adquirir as competências para estabelecer vínculo, baseando-se na ética, na boa comunicação e habilidades técnicas (Ribeiro, 2008). É dentro do dualismo, entre o extremo tecnicismo e uma medicina voltada para o paciente como um todo, que estão inseridas as escolas médicas do Brasil e a formação do estudante. Sendo assim, a Diretriz Curricular Nacional (DCN) do curso de graduação em Medicina de 2014 traz em seu Capítulo 3 os seguintes conteúdos curriculares:

> *[...] II - compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individuais e coletivos, do processo saúde-doença;*
>
> *[...] IV - compreensão e domínio da propedêutica médica: capacidade de realizar história clínica, exame físico, conhecimento fisiopatológico dos sinais e sintomas, capacidade reflexiva e compreensão ética, psicológica e humanística da relação médico-pessoa sob cuidado." (BRASIL, 2014, p. 10).*

As disciplinas de humanidades médicas estão inseridas nos currículos das faculdades de medicina desde 2001, e apesar de importante para a formação dos médicos, os professores e estudantes criam mecanismos de resistência (Rios, 2010). Com a incorporação da prática cada vez mais cedo e sua

valorização dentro do currículo, torna-se de fundamental importância avaliar como os estudantes estão estabelecendo a relação médico-paciente para proporcionar o cuidado integral. E a partir dessa avaliação propor estratégias para superar as fragilidades e edificar as fortalezas encontradas no processo de formação do estudante de medicina. Dentro desse contexto tem-se como objetivo analisar o olhar do estudante de medicina no cuidado integral ao paciente com enfoque na relação paciente-estudante.

2 Metodologia

Trata-se de um estudo exploratório transversal, de cunho qualitativo, realizado com estudantes que cursavam medicina do primeiro ao sexto ano em 2017 na Faculdade de Medicina de Marília.
O projeto teve aprovação da Diretoria de Graduação e do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Faculdade de Medicina sob o parecer nº 2.447.715 e segundo o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 64643317.4.0000.5413. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foi utilizada a Técnica de Grupo Focal de uma amostra aleatória do discurso de representantes de estudantes de cada série do curso de medicina. O desenvolvimento dos grupos foi organizado com a configuração de duas séries cada um, levando em conta a semelhança didático-pedagógica dos mesmos, sendo iniciado pelos dois últimos anos, depois terceiro e quarto e por último os dois primeiros anos. Foram cinco estudantes do quinto e segundo ano e quatro dos demais anos. Os grupos tiveram duração, em média, de oitenta minutos, sendo utilizado os quinze minutos iniciais de cada grupo para explanação sobre o trabalho e seus objetivos, o preenchimento do TCLE e a leitura dos Instrumentos. Foram gravados em equipamento multimídia e transcritas pela pesquisadora e visando o sigilo, cada estudante foi identificado pela letra "E" (estudante) seguida da série mais um número aleatório, de um até no máximo cinco. Os textos produzidos a partir da transcrição das gravações foram analisados por meio da Técnica da Análise de Conteúdo Modalidade Temática (Minayo, 2016). É uma técnica por meio da qual o conteúdo manifesto do diálogo entre as pessoas, tem por finalidade a interpretação dessas mesmas comunicações. A análise de conteúdo ocorre em três fases: a ordenação dos dados; a classificação dos dados e, por fim, a análise final. Segundo Minayo (2012; 2016) a fase de ordenação dos dados tem a finalidade de organizar o material e reconhecimento das ideias iniciais do texto, realizar a leitura de cada grupo focal, com o objetivo de reconhecer o texto e aproximar-se das impressões e orientação para iniciar a análise dos dados propriamente dita. Na classificação dos dados é o momento de realizar um estudo aprofundado, orientado pelos objetivos e referenciais teóricos, desmembrando-se as unidades de registro e uma codificação que corresponde à transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte do texto, classificação e agregação, possibilita atingir uma representação do conteúdo para categorização. E na fase de análise final é o momento de estabelecer a articulação entre os dados obtidos e os referenciais teóricos, respondendo às questões e objetivos da pesquisa, procurando relações entre o concreto e abstrato, o geral e o particular e entre a teoria e a prática. A coleta de dados aconteceu por meio da técnica de grupo focal que permite interações grupais ao se discutir um tema sugerido pelo pesquisador, além de, possibilitar a compreensão das percepções, das atitudes e das representações sociais de grupos humanos (Gondim, 2003; Kitzinger, 1994). Para a coleta de dados foi utilizado como disparador para a discussão uma coletânea de trechos de contos; "Aniuta" do autor Anton Tchekhov, "A Cara Engraçada do Medo" do autor Murilo Carvalho e "A Prima Cláudia" do autor Fernando Namora e um instrumento de coleta de dados elaborado composto pelas seguintes questões norteadoras: 1- Considerando o contexto dos contos anteriores, conte o que o paciente significa para o estudante de Medicina durante a sua graduação; 2- você acha que essa concepção a respeito

do paciente se mantêm durante a graduação ou tem alteração, considerando suas vivências nos diferentes cenários de atenção; 3- o que você acha que o estudante de Medicina representa para o paciente; 4- fale o que você pensa a respeito da relação médico-paciente; 5- o que o docente/professor representa na relação médico-paciente; 6- como seria um cuidado a um paciente de modo integral, levando em consideração a relação médico-paciente.

3 Resultados e discussão

Do total de 30 acadêmicos selecionados para a pesquisa, participaram 26 sendo que três faltaram e um desistiu antes do início do grupo focal. As idades dos participantes variaram entre 18 e 28 anos (média de idade de 22 anos), sendo 14 do sexo feminino e 12 do masculino. As categorias analíticas foram identificadas por meio da análise dos discursos dos acadêmicos sendo encontradas duas categorias analíticas: relação médico-paciente e ensino médico.

3.1 A relação médico-paciente

Nesta pesquisa, os estudantes ao abordarem a relação médico-paciente relacionaram a sua construção com a habilidade de comunicação e criação de vínculo, que Grosseman, & Stoll (2008) definem como competência relacional. Zangão (2015) discute que o desenvolvimento da competência relacional depende da relação profissional – paciente, que envolve ética e "conhecimentos relacionais" e por conta disso ela não é adquirida com tanta rapidez quanto as demais dimensões da competência. Os estudantes colocam que nos primeiros anos do curso quando iam na casa do paciente tentavam "criar vínculo e ajudar... estabelecer uma maior empatia" (E6.3) Apontavam que a empatia era importante para criar vínculo de confiança para "produzir cuidado".
O termo empatia foi uma expressão que esteve presente nos discursos dos três grupos focais para se referir a uma relação médico-paciente de qualidade. Os discursos mostram que é necessário olhar o paciente de forma humanizada tomando a empatia como base para o vínculo da relação entre o médico e o paciente alicerçando o cuidado. A Empatia é considerada "um conceito de amplo espectro"; originou-se do grego empatheia que "significa apreciação aos sentimentos de outra pessoa" (Moreto, 2013). Somente após 1918 Southard (In: Hojat, 2007), trouxe o conceito da empatia para a relação médico – paciente, considerando "... um facilitador do diagnóstico e da terapêutica" (Hojat, 2007). Os estudantes dessa instituição estão em contato com o usuário desde o primeiro ano do curso, sendo essencial para a formação. O desenvolvimento do vínculo entre médico e paciente acompanha a formação do estudante (Fraga et al., 2011). As narrativas dos estudantes mostram como esse processo se inicia:

> *Na UPP1, eu ia pra conversar e eu lembro que eu tentava fazer alguma coisa de exame físico e era muito difícil, você não tem o local adequado. E6.3*

Durante os primeiros anos do curso o estudante vai construindo as possibilidades e utiliza-se do que lhe é inato, conforme o passar das séries irá adquirindo respaldo teórico (Assunção, Melo & Maciel, 2008). Nos primeiros anos a relação se dá, principalmente, no domínio afetivo conforme se evidencia nas falas e mostra que o estudante se sente responsável pelo paciente. A responsabilidade, no trabalho de Rios, & Sirino (2015) é identificado como um dos elementos da humanização, assim como respeito e empatia. Outro aspecto importante a ser considerado é quando se colocam incapazes de oferecer informações como: dúvidas, perguntas ou recomendações ficamos tipo: 'Ai meu Deus'. Tem que voltar para a Unidade de Saúde para perguntar para poder responder [...]" (E 1.1) sabe-se que o repertório de conhecimentos prévios dos estudantes, em medicina, ainda não é

suficiente, mas ele pode contribuir com a comunidade não somente as questões de saúde. Pois, neste momento, estão aprendendo a conversar e a se relacionar com os usuários. No início ocorrem as primeiras visitas domiciliares com vista à elaboração de anamnese e exame físico, subsidiadas pelas disciplinas de Ética e Bioética fundamentais para o estabelecimento de vínculo e do relacionamento médico-paciente. O fragmento que se segue é de um estudante do quinto ano (E 5.4), demostrando que a preocupação com a parte afetiva da relação médico-paciente é uma constante durante o curso, principalmente para estabelecer limites entre o vínculo e a manutenção da relação profissional.

> *Então uma coisa que eu me sentia muito desconfortável era isso, saber o limite pessoal do próprio paciente com a nossa vontade de aprender com ele. (E 5.4)*

Durante a graduação podem ocorrer mudanças na construção da relação médico-paciente. Alguns autores colocam que há intensa carga teórico-prática ao longo do curso, podendo levar a perda do enfoque humano (Assunção, Melo, & Maciel, 2008). Além disso, o próprio estudante entra na faculdade com uma carga de valores, princípios, cultura, religião que moldam seu caráter e personalidade, que pode influenciar o desenvolvimento da dimensão afetiva relacionada às humanidades (Camarico, Zaher, & Rosito, 2007). Em um estudo de Camargo, Almeida, & Morita (2014), realizado com estudantes do sexto ano do curso de Medicina, quando perguntado sobre a fonte de influência de bioética e ética, a formação familiar foi lembrada por 82,8% dos estudantes, os exemplos práticos profissionais corresponderam a 61,4%, a formação acadêmica 47,1% e a religião 37,2%, mostrando forte influência da formação familiar, maior que a acadêmica, nos aspectos humanísticos. Essas questões podem ser exemplificadas pela fala que se segue:

> *(...) e eu acho que a vivência e a questão de se comunicar com a pessoa no momento que ela precisa da sua ajuda e está levando um problema, eu acho que é o diferencial. Agora, a maneira com que você vai lidar com essa situação depende muito dos valores que você tem anteriormente e do valor que você está exposto (...) (E 4.4)*

O discurso anterior e a que se segue corrobora com o encontrado por Camargo, Almeida; Morita (2014), destacando as singularidades do estudante e a desconstrução de conceitos afetivos, consequente à intensa teorização/prática e as responsabilidades após a graduação.

> *(...) A gente não consegue ser empático, e ninguém ensina a gente a ser empático, ninguém ensina os limites, porque isso é algo próprio de cada um. Então a gente ou se afasta totalmente ou acaba não conseguindo lidar com aquilo. (E 3.3)*

Nesse processo de profissional de saúde em formação o estudante está em constante movimento de construção e de desconstrução e necessita de "supervisão" comprometida de seus professores com a finalidade de auxiliar naquilo que for necessário e essencial.
De acordo com a pesquisa de Camarico, Zaher, & Rosito (2007) à medida que o estudante evolui no curso começa a se desconstruir, ou seja, seria um processo de se "auto coisificar", de normalizar problemas éticos que no primeiro ano de faculdade ele achava inaceitável. O fragmento que segue exemplifica a questão discutida.

> *(...) Muitas vezes a gente tem esse movimento de coisificar o paciente no fim das contas. ...Acaba que a postura dos outros profissionais, por exemplo, médicos formados e residentes, eles não fazem e acabam influenciando a gente a parar de pensar dessa forma. [...] a gente perde isso e depois você fazer ou não se torna um diferencial. Vira um diferencial completo da profissão. (E4.4)*

As experiências vividas no curso, principalmente as negativas, os maus exemplos, são identificados por "comportamentos pouco éticos de docentes, como falas que ridicularizam os pacientes", de fato os estudantes percebem uma grande contradição entre os valores éticos que são ensinados e o que

veem ocorrer na prática (Loayssa, 2009). Além disso, se deparam com a carência do Sistema de Saúde, sofrimento e morte dos pacientes. A perda do lado afetivo da relação estaria associada a dificuldade de enfrentar situações negativas (Fraga et al, 2011).

Sucupira, (2007, p. 624) traz "O que vai diferenciar um médico de outro não se reduz, portanto, ao conhecimento terapêutico, mas diz respeito ao modo como ele combina esse saber com a relação que estabelece com o paciente." E os estudantes ressaltam a relação paradoxal que isso acarreta. Hoje, o diferencial de um bom profissional é aquele que constrói essa relação pensando na pessoa que está sendo cuidada, ou seja, sendo empático. Surge como um desafio para os estudantes dos últimos anos a reconstrução da relação médico-paciente que irão exercer quando profissionais formados.

Durante esse processo de construção da relação, o paciente assume vários significados para o estudante, ocorrendo sua desconstrução concomitante a perda da relação com ele (Grosseman, & Stoll (2008).

> *E a gente é induzido, às vezes, a exercer uma coerção sobre o paciente que ele precisa ser examinado, que ele precisa ajudar a gente, que ele está num hospital escola, [...] em alguns estágios que são mais estressantes o paciente é visto como um objeto às vezes, o paciente está com dor e ele não fala nada, às vezes você nem conversa com ele, nem pede a autorização e todo mundo está lá e o professor está observando isso. (E 5.5)*

> *(...) quando estamos no internato, na cirúrgica vemos o paciente de uma forma mais fria. Ele é um objeto que está lá e eu vou estudar anatomia a céu aberto. (E 6.2)*

Analisando as falas dos estudantes observa-se que o paciente é visto como objeto de estudo; conforme passam as séries esse "objeto de estudo" vai adquirindo um papel de "objetivo de cuidado", evidenciando uma relação de troca: proporciona ao estudante a possibilidade de aprendizado e ao paciente um cuidado adequado. O estudo de Trindade, & Vieira (2013) relata que os cenários de atuação e os professores responsáveis por esses cenários seriam influenciadores de como os pacientes são inseridos no ensino e aprendizado do estudante. Assim, verifica-se um processo mais humanizado construído nos anos iniciais que é descontruído no decorrer da formação onde as atividades práticas no âmbito hospitalar são intensificadas. Esse fato pode evidenciar que as práticas humanizadas não estão dadas de forma hegemônica, principalmente, nesse cenário.
Porém é interessante verificar que os pacientes aparentemente preferem ser atendidos por estudantes, mesmo que a capacidade teórica não seja semelhante ao do profissional formado, podendo mostrar que de alguma forma o estudante, pode ter internalizado processos mais humanizados.

3.2 O ensino médico

Durante a graduação de medicina vários fatores influenciam a construção do cuidado integral. Um aspecto positivo neste estudo foi que os estudantes observam suas deficiências quanto a não adequação dos princípios bioéticos o que repercute em um mau atendimento, há consciência de que isso ocorre durante a graduação e que eles são afetados pelo processo educativo, seja ele adequado ou não (Rios, & Sirino, 2015). É por meio do reconhecimento das fraquezas do ensino que as melhorias podem ser planejadas e executadas e o estudante desenvolver reflexão disto é de extrema importância para sempre estar se aprimorando. Isso é bem demonstrado pelo discurso que se segue.

> *Ensinam a gente de um jeito e ninguém faz assim'. E são coisas que você chega no 5º e 6º ano, que pode até ser que você achava um absurdo no 2º ano, mas o próprio sistema vai te fazer banalizar aquilo de*

uma forma que, ás vezes, você vai olhar a pessoa dando ponto, pegando uma luva contaminada e você vai passar batido, você não vai falar nada, você não vai nem se atentar (...) (E 5.2).

Apesar das Diretrizes Curriculares e das próprias Instituições de Ensino Superior (IES) prezar pela formação de um estudante generalista, que trata o paciente de modo integral, incluindo os aspectos das humanidades médicas, pelas falas dos acadêmicos desse estudo, essa proposta, ainda, é um grande desafio. Ocorre uma inversão de valores, entre o tecnológico e biologista, e o humano (Camarico et al, 2007). Os estudantes colocam que a empatia e os desempenhos relacionais são passiveis de aprendizagem, citando inclusive o papel do paciente simulado nesse processo.

(...) uma parte que eu gosto muito é o paciente simulado porque ele não está com dor, ele entende aquela situação, ele sabe que aquilo é necessário, ele é pago e tem muitas pessoas observando a nossa atitude naquele momento. (E 5.3)

Na instituição em que foi realizada a pesquisa o Laboratório de Prática Profissional (LPP) está inserido como suporte da Unidade de Prática Profissional e se inicia desde as primeiras séries. Os estudantes realizam o exercício de avaliação por meio da prática simulada, fazem a sua auto avaliação, são avaliados pelo paciente simulado, pelos pares e por dois professores, sendo um deles da área da comunicação (psicólogo ou psiquiatra), esse graduando tem a oportunidade de refletir sobre a sua prática e com isso agregar conhecimento, como a narrativa anterior aponta. Dessa forma os estudantes identificam que o paciente simulado é uma estratégia que oportuniza essa construção de forma prática. Há estudos que demonstram que as habilidades de comunicação podem ser ensinadas e assim aplicáveis no curso de Medicina e na área da Saúde (Brody, Ryan, & Kuzma, 2004; Grosseman, & Stoll, 2008; Yedidia et al., 2003). Em uma pesquisa realizada na Faculdade de São José do Rio Preto com estudantes de medicina, verificou-se que o ensino da Bioética propiciou alguma mudança para 54,2%; 18,4% disseram que houve pouca mudança e 18,4% que não houve nenhuma mudança no comportamento em relação às questões éticas (Oliveira, Guaimi, & Cipullo, 2008). Esse estudo é semelhante aos resultados de outra pesquisa realizada por Fernandes, & Priel (2013), que demonstrou que o ensino de Bioética propiciou pouco ou nenhuma alteração nas tomadas de decisões dos estudantes. Esses achados mostram a dificuldade de ensinar humanidades para estudantes. Nesse quesito seria de substancial importância proporcionar reflexões sobre essas vivências de modo que pudessem ser ressignificadas e reconstruídas de forma humanizada. Apesar das matérias de humanidades estarem inseridas no currículo, há pouca integração das disciplinas de humanidades na graduação, além de sofrerem resistência dos alunos e preceptores para essa integração. O discurso que segue exemplifica o mesmo achado da pesquisa de Costa (2007) .

(...) era o que a gente estava falando da empatia. Mas, a gente renega ou finge que estuda, por exemplo, na tutoria, quando alguém abre uma questão com esse tipo de abordagem, a gente já ignora a pessoa, ignora o que ela falou inclusive a ignora e fala para ela não vir na próxima tutoria. A gente quer o que não gere ansiedade, a gente vê que é muito complexo e que não dá para ter um 8 ou 80, sempre insulina 3x ao dia. E ai a gente acaba renegando isso para o segundo plano e não se esforça, não quer aprender. (E 4.4)

Dentro do ensino, o principal modelo de aprendizado é o professor. Segundo Serodio, & Almeida (2009), o relacionamento professor-paciente-estudante envolveria a peculiaridade de moralmente o estudante e o professor estarem vivendo o mesmo processo, no entanto, conforme a fala dos estudantes espera-se do professor o estabelecimento de uma relação mais acolhedora, um modelo a ser seguido. Esse profissional é tomado como exemplo, referência, modelo, influenciador; considerado o pilar da formação do estudante (Azevedo et al., 2015; Rios, 2016).

Tem um professor da pediatria que eu levo muito para mim. Durante o atendimento ele queria usar um antibiótico que não tem na rede só que seria o melhor para o filho. Então, ele pergunta: 'Mãe, está

sobrando um pouquinho? Esse aqui seria um pouco melhor. Vai ser melhor para sua filha, o que você acha? '. Então, essa questão de se preocupar com a realidade e com o que vai ser melhor para o paciente e não virar e falar 'é esse, toma é o que tem' (E. 5.3).

(...) mas eu acho que assim, a gente tem que saber levar da gente. Infelizmente, aprender a ver o que é bom e ruim no internato para melhorar, porque não da pra só ficar com exemplo ruim não. Deu a impressão de que todo muito fico muito chateado, não, a gente precisa levar as coisas boas também (E 6.3).

Há exemplos de profissionais que ensinam e estabelecem uma relação médico-paciente com base na bioética e empatia, apontadas nas falas anteriores. Os estudantes destacam que o bom exemplo é o que ele quer se espelhar, o que ele pretende levar para a sua formação.

Bom, eu conto na minha mão, bons, ótimos exemplos (...). Na faculdade inteira eu levo para minha vida menos que dez exemplos de profissionais de como se portar (...) (E 6.1).

Eu aprendi muito mais com os exemplos ruins que eu peguei na faculdade. ...você passa no Pronto Socorro você fala assim: meu eu nunca quero ser igual a esse cara (E 6.3).

É, eu acho que os exemplos que eu tive até agora são muito mais de profissionais que eu não quero ser do que o número de professores e médicos que a gente vê e gostaria de ser. E se hoje existem poucos, isso dá medo, porque às vezes a gente também pode se tornar um médico ruim (E 2.2).

Apesar de todo o lado positivo que existe dentro do ensino, os estudantes estão sendo formados por professores que dão "maus" exemplos. Mostram com inúmeros exemplos a preocupação de se tornarem profissionais que serão ruins, em suas concepções, ou seja, um profissional biologista e despreocupado com o paciente e com os aspectos bioéticos da relação médico-paciente (Fraga et al, 2011). Um estudo de Vieira, & Neves (2009) revelaram despreparo por parte dos professores e seu desinteresse quanto às relações éticas. Outro aspecto abordado na pesquisa de Grosseman, & Stoll (2008) é que os exemplos considerados adequados responderiam a 80% dos casos, e "os que não fazer" seriam apenas 20%, contrariando os achados dessa amostra. Fica evidente a necessidade de se repensar como os professores vivenciam a relação com o estudante e com os exemplos que eles demonstram na prática. Associado a esses aspectos, ainda há o "currículo oculto", que seriam normas e valores hierárquicos que a faculdade transmite em todos os momentos Grosseman, & Stoll (2008), aspectos abordados, também pelos estudantes:

A gente tem um currículo que é o currículo oculto que distancia a gente dos pacientes (...), Será que é o mesmo? (E21).

(...) então cada vez mais existe um distanciamento entre o profissional de saúde e a população [...] e os professores falam da população de uma forma completamente equivocada (E 2.1).

A Universidade de Harvard realizou um estudo com estudantes de medicina do terceiro ano sobre currículo oculto e identificaram que o que mais se aprende com as mensagens do currículo oculto são: os problemas relacionados a desrespeito e desumanização (30%). Desde o momento em que o estudante entra no vestibular, em um dos cursos mais concorridos do país, é uma grande responsabilidade, são expectativas próprias, familiares e da sociedade que a partir de então ele deve cumprir. Deixando clara a necessidade do cuidado com o profissional formado e o em formação (Azevedo et al., 2015).

Então, assim, todo mundo que está aqui está no internato e sabe que é "tocação" de serviço. A preocupação com o paciente vai até certo ponto, assim a necessidade de tocar serviço é um absurdo entendeu? Você abre mão do sono, você abre mão do psicossocial, do determinismo social, qualquer que seja. Você vai ficar com o que te faz passar na faculdade, com o que te faz não tomar bronca do chefe, são as pressões, as agressões psicológicas que o estudante sofre todo dia, todo dia mesmo. (E 6.1).

Observa-se também, pela narrativa anterior, como se dá a estrutura do curso e o entendimento do processo ensino – aprendizagem no internato. Ficou explícito nesse estudo que na teoria, as DCNs e o currículo estão adequados, contudo, são necessários importantes investimentos na formação docente para que possa fomentar transformações no processo ensino e aprendizagem.

4 Conclusões

Ao analisar o olhar dos estudantes quanto ao cuidado aos pacientes, o presente estudo extrapolou os objetivos traçados no projeto de pesquisa. Os temas foram complexos e proporcionam uma reflexão sobre a formação do estudante de Medicina. A relação médico paciente foi o foco principal. Sua significação para os estudantes neste estudo pode ser resumida com o termo empatia. Sendo habilidade comunicacional os estudantes demostraram sua complexidade ao abordarem os aspectos individuais do estudante como preditor desta relação. No contexto do ensino, o estudante apresenta-se crítico. Ele tem crítica para observar as fragilidades e desafios e como isto afeta sua formação. Como os estudantes irão lidar com estas fragilidades é um meio para alcançar a melhoria do ensino. Encorajar as atividades em que haja a crítica construtiva, como o paciente simulado, é um meio para a construção de uma educação em que a relação médico-paciente seja embasada na bioética. O papel do professor foi amplamente questionado e ficou demostrado a grande quantidade de exemplos profissionais não adequados em relação aos aspectos bioéticos. A lógica hospitalocêntrica é o centro da formação destes profissionais, assim como eles são responsáveis por ajudar na formação estudantil é necessário rever conceitos. A Educação Permanente e Educação Continuada são meios para que as humanidades médicas alcancem todos os profissionais. É importante ressaltar a relevante contribuição tanto da utilização dos contos como da estratégia do grupo focal para a obtenção dos dados. Embora, o estudo se restringe à somente um curso de graduação, possibilitou identificar que a imersão no universo literário oportunizou ao estudante articular com suas vivências cotidianas do processo de ensino-aprendizagem e o compartilhamento junto aos colegas, no momento, da atividade em grupo, além de possibilitar importantes e densas reflexões, permitiu também, ao pesquisador, obter conteúdos singulares e de qualidade impar.

Referências

Assunção, L. F., Melo, G. C. M. P., & Maciel, D. (2008). Relação médico-paciente permeando o currículo na ótica do estudante. Rev. Bras. de Educ. Med., 32(3), 383- 389.

Azevedo, L. F. M. et al. (2015). Cuidando das relações no ensino médico. Medicina (Ribeirão Preto), 48(2), 195-203.

Ávila-Morales, JC. (2017). La deshumanización en medicina. Desde la formación al ejercicio profesional. Iatreia. 30(2), 216-229.

Camargo, A., Almeida, M. A. S., & Morita, I. (2014). Ética e bioética: o que os alunos do sexto ano médico têm a dizer. Revista Brasileira de Educação Médica, 38(2), 182-189.

Caramico, H. J., Zaher, V. L., & Rosito, M. M. B. (2007). Ensino da bioética nas faculdades de medicina do Brasil. Bioethikos, 1(1), 76-90.

Carvalho, M. (1977). A cara engraçada do medo (pp. 67-72). São Paulo: Hucitec.

Celedón, L. (2016). Relación médico paciente. Rev. Otorrinolaringol. Cir. Cabeza Cuell. 76, 51-54.

Celedón, C. (2002). Humanismo y Ciencia. Rev Otorrinolaringol. Cir. Cabeza y Cuell., editorial Costa, N. M. S. C. (2007) Docência no ensino médico: por que é tão difícil mudar? Rev. Bras. Educ. Med., 31(1), 21-30.

Brody, D. S., Ryan, K. & Kuzma, M. A. (2004). Promoting the development of competencies in clinical settings. Fam Med, 36, 102-109.

Fraga, F. et al. (2011). O significado da relação médico- paciente para alunos de Medicina. Rev. Bioética, 19(3), 753-763.

Fernandes, E. F., & Priel, M. R. (2013). O ensino da bioética e a tomada de decisões: impacto em estudantes de medicina.

Mundo Saúde, 37, 15.

Gaufberg, E. H., Batalden, M., Sands, R., & Bell, S. K. (2010). The hidden curriculum: what can we learn from third-year medical student narrative reflections? Acad Med. 85(11), 1709-16.

Gondim, S. M. G., Guedes, & B. Flavio, A. (2004). Grupos focais na investigação qualitativa da identidade organizacional: exemplo de aplicação, maio. http://repositorio.ufba.br/ri/handle

Grosseman, S., & Stoll, C. (2008). O ensino-aprendizagem da relação médico-paciente: estudo de caso com estudantes do último semestre do curso de medicina. Revista Brasileira de Educação Médica, 32(3), 301-308.

Hojat, M., Zuckerman, M., Magee, M., Mangione, S., & Nasca, T. et al. (2005). Empathy in medical students as related to specialty interest, personality, and perceptions of mother and father. Personality and Individual Differences, 39(7), 1205–1215.

Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing focus groups BMJ. 311:299.

Loayssa L. R.J, Moralb, R. R., & Campayoc, G.J. (2009). Por qué algunos medicos se vuelven poco ético (?malvados?) con sus pacientes. Aten Prim. 41(11), 646-9.

Minayo, M. C. S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Ciencia & Saúde colet. 17(3), 621-626.

Minayo, M. C. S.; Diniz, D.; & Gomes, R. (2016) O artigo qualitativo em foco. Ciênc & saúde colet. 21 (8).

Moreto, G. (2015). Avaliação da empatia de estudantes de medicina em uma universidade na cidade de São Paulo utilizando dois instrumentos. Tese de doutorado, repositórios de teses USP.

Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, & Câmara de Educação Superior. (2014).

Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União.

Namora, F. (2016). Retalhos da vida de um médico (pp. 21-26). Alfragide: Editorial Caminho.

Oliveira, G. B., Guaiumi, T. J., & Cipullo, J. P. (2008). Avaliação do ensino de bioética nas faculdades de medicina do estado de São Paulo. Arq. Ciênc. Saúde, 15(3), 125-131.

Ribeiro, M. M. F., & Amaral, C. F. S. (2016). Medicina centrada no paciente e ensino médico: a importância do cuidado com a pessoa e o poder médico. Rev. Bras. Educ. Med., 32(1), 90-97.

Rios, I. C. (2010). Subjetividade contemporânea na educação médica: a formação humanística em medicina (doutor). Universidade de São Paulo.

Rios, I. C. (2016). Humanidades médicas como campo de conhecimento em medicina. Revista Brasileira de Educação Médica, 40(1), 21-29.

Rios, I. C., & Sirino, C. B. (2015). A Humanização no ensino de graduação em medicina: o olhar dos estudantes. Revista Brasileira de Educação Médica, 39(3), 401-409.

Serodio, A. M. B., & Almeida, J. A. M. (2009). Situações de conflitos éticos relevantes para a discussão com estudantes de Medicina: uma visão docente. Rev. Bras. Educ. Med., 33(1), 55-62.

Sucupira, A. C. (2007). A importância do ensino da relação médico-paciente e das habilidades de comunicação na formação do profissional de saúde. Interface comunicação, Saúde Educação, 11(23), 624-627.

Tchekhov, A. (1994). O malfeitor e outros contos da velha Rússia (pp. 72-74). Rio de Janeiro: Ediouro.

Trindade, L. M. D. F., & Vieira, M. J. (2013). O aluno de medicina e estratégias de enfrentamento no atendimento ao paciente. Rev. Bras. Educ. Med., 37(2), 167-177.

Vieira, P. S. P. G., & Neves, N. M. B. C. (2009). Ética médica e bioética no curso médico sob o olhar dos docentes e discentes. Mundo Saúde, 33(1), 21-25.

Zangão, M.O., & Mendes, F. R. P. (2015). Relational skills and preserving patient privacy in the caring process. Rev Bras Enferm. 68(2), 191-7.

Yedidia, M. J. et al. (2003) Effect of communications training on medical student performance. JAMA, 290(9), 1157-65.

INVESTIGACION CUALITATIVA Y PARADIGMAS EN LA FORMACION PROFESIONAL DE SALUD

Carlos Terán-Puente[1]e Milton Gross Albornoz[2]

[1]Facultad Ciencias de la Salud. Universidad Estatal de Milagro, UNEMI. Ecuador. cteranp@unemi.edu.ec
[2]Facultad de Medicina. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. mgross@puce.edu.ec

Resumen. Este artículo analiza las relaciones entre la investigación cualitativa la formación de profesionales de la salud y los paradigmas en la salud. La investigación científica en salud es prolífica y es un elemento crucial para definir procedimientos sanitarios, para el desempeño eficiente y de calidad en profesionales sanitarios-as y, por tanto, es fundamental para la formación de profesionales de salud. Se revisan las percepciones respecto a la investigación en formación de pregrado y posgrado, a partir de trabajos de titulación en universidades del Ecuador. Se identifica que la investigación cualitativa es escasa y su obvio segundo lugar no es una coincidencia. Se exploran posibles factores y consecuencias de esta situación. Se proponen metodologías para acentuar la importancia de la investigación cualitativa en la formación de profesionales de salud, contribuyendo a la innovación en la formación profesional como un camino para la innovación del paradigma de la atención de salud.

Palabras clave. Investigación cualitativa en salud; Paradigmas en salud; Formación profesional en salud; Investigación cualitativa formativa.

QUALITATIVE RESEARCH AND PARADIGMS IN PROFESSIONAL HEALTH TRAINING

Abstract. This article analyzes relationships between qualitative research in training field of health professional's education and paradigms in health care and services. Scientific research in health is prolific and it is a crucial element for medical procedures implementation, efficient and quality health professional's performance, and it is fundamental for health professional's training. There are reviewed perceptions on research at pre grade and post grade health professional´s training from professional degree works in some universities of Ecuador. Quantitative research predominates along university education and scientific studies development. Qualitative research is scarce and its obvious second place it is not a coincidence. The factors and consequences of this situation are explored, while methodologies are proposed to emphasize importance of qualitative research in health professionals training and paradigm adopting for. The purpose is encouraging innovation on health professionals training as a path for innovation of health care paradigm.

Keywords: Qualitative research in health; Health paradigms; Health professionals training; Formative qualitative research.

Introducción

La investigación en ciencias de la salud es crucial para los procesos de cuidado de la salud humana y para la formación de recursos profesionales. Se orienta a ofrecer respuestas a los problemas de salud/enfermedad y contribuye a la promoción del bienestar. La investigación interviene en revelar los determinantes sociales de la salud, que a su vez, tienen que ver con las políticas públicas relacionadas con la garantía de los derechos humanos y de la salud (Franco-Giraldo & Alvarez-Dardet, 2008).

La importancia de la investigación científica, tanto cuantitativa como cualitativa, deviene de los resultados o productos, procedimientos, fármacos o intervenciones que son implementadas, innovadas, modificadas o incluidas en los procesos de cuidado de la salud. Desde luego que esto pasa por el estudio y reconocimiento de las relaciones y factores que provocan o protegen a una persona respecto a las dolencias. Sin embargo, la comprensión de la investigación como parte del proceso de formación de profesionales, no siempre resulta clara y éste es el punto que cabe analizar.

En los procesos formativos de profesionales, la investigación y sus metodologías, en general, son asumidas como una asignatura dentro de la malla curricular, que deben ser estudiadas, aprobadas y quizás aplicadas en ejercicios o trabajos de titulación académica. Queda en segundo plano el entendimiento de que la orientación y aprendizaje contribuye en el desarrollo de las capacidades y actitudes de las personas que cuidan la salud de otras personas y que, en la atención de salud resulta tan relevante como los bienes de uso producto de la investigación. Es decir, un nuevo antibiótico puede ser necesario y vital en un momento dado para salvar una vida, sin embargo el bienestar de esa persona descansa en el enfoque y calidad de los cuidados de quienes formulan y prescriben la atención. Este enfoque se modela y desarrolla a lo largo de la formación profesional y, lógicamente, no solo con el aprendizaje de la investigación, pero muy especialmente con ella.

La investigación incide además, de forma relativa, en quienes formulan e implementan las políticas públicas de salud. Por ejemplo, la eficacia y especificidad de la anticoncepción de emergencia con levonorgestrel que científicamente, se comprobó por lo menos hace 40 años, ingresó a los protocolos nacionales de salud en varios países iberoamericanos, ya entrado el siglo XXI, retraso debido a una férrea oposición fundada en motivaciones político-religiosas, antes que a falta de evidencias científicas. Contemporáneamente, aunque levonorgestrel es posible adquirirlo en farmacias privadas, en la cotidianidad no es tan accesible como debería para la totalidad de mujeres, pues muchas quedan al margen por su nivel de educación, etnicidad y condición socioeconómica (Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), 2013; Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2016; Martin, 2007)

De los campos de incidencia de investigación, conviene mirar lo que sucede con formación de profesionales de salud. En cuanto a la expectativa académica, se espera que el personal sanitario sea capaz de captar la integralidad de los procesos de salud/enfermedad, superando nociones organicistas o solamente farmacológicas en el cuidado de la salud. La formación profesional depende de las condiciones materiales que rodean a los y las estudiantes de ciencias de la salud, “preciso es reconocer, además, el efecto de ciertos factores ambientales, como la nutrición, el sueño, el deporte y el esparcimiento para un óptimo funcionamiento del cerebro. La misma importancia hemos de otorgar a la necesidad de enfoques holísticos que tengan en cuenta la estrecha interdependencia del bienestar físico e intelectual, así como las interacciones del cerebro emocional y cognitivo, analítico y creativo”(UNESCO, 2015).

La preocupación en cuanto la formación de profesionales, la cuestión es lograr una razonable certeza de que al final de un proceso, las y los profesionales estarán aptos en el manejo de enfoques holísticos que la UNESCO precisa tan importantes como la nutrición de los estudiantes. Es aquí donde

el proceso de aprendizaje de la investigación juega un rol propio en función del tipo y calidad de desempeño que se espera del proceso formativo sanitario.

Es necesario, para ahondar en la perspectiva, tener presente el punto de quiebre que significó la Declaración de Alma Ata (1978) sobre Atención Primaria de Salud, en cuanto a los paradigmas de la salud. De forma expresa, esta declaración toma partida y resalta la necesidad de reconocer que la salud/enfermedad es un resultado biopsicosocial. Alma Ata pone un claro límite al paradigma biologista y médico céntrico que, de una u otra forma, se había asentado desde la corriente que impulsara el informe Flexner en el primer cuarto del siglo XIX (OMS & UNICEF, 1978; Organización Panamericana de la Salud, 2008; Rey, Pereira, & Moraga, 2014). En consecuencia, es indispensable desarrollar servicios sanitarios pertinentes y pensados en la salud como proceso holístico, integrado, biopsicosocial, y además como un derecho humano y prioridad social (OMS & UNICEF, 1978).

Cabe resaltar que, epistemológicamente, la Declaración de Alma Ata, es la más alta expresión de los avances científicos y tecnológicos de la humanidad en los siglos precedentes, en los campos de la medicina y salud, así como también se inspira en los principios de la declaración sobre las personas como sujetos de derechos y que deberían impulsar sistemas nacional de atención tendientes a la reducción de la enorme inequidad que se palpa en la sociedades nacionales (Naranjo & Terán-Puente, 1990), clara y específicamente manifiestos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) como fruto de un debate internacional fructífero en el cual, el pensamiento de los representantes latinoamericanos fue especialmente proactivo y decisorio (Glendon, 2004).

Tomar como punto de referencia el paradigma enunciado en la Declaración de Alma Ata, no es forzado. Una nueva cumbre, a los cuarenta años, ratifica la importancia de la atención sanitaria basada en principios y enfoques que comprendan la vida y la salud como "compromiso con el derecho fundamental de todo ser humano al goce del grado máximo de salud que se pueda lograr sin distinciones de ningún tipo" (OMS, 2018), para lo cual propone, entre los ejes para el cuidado de la salud, la aplicación de la investigación y los conocimientos en el nivel de avance contemporáneo:

> "…tanto científicos como tradicionales, para fortalecer la atención primaria de la salud, mejorar los resultados de salud y garantizar el acceso de todas las personas a la atención adecuada en el momento oportuno y en el nivel de atención más apropiado, respetando sus derechos, necesidades, dignidad y autonomía. Continuaremos investigando y compartiendo conocimientos y experiencias para crear capacidad y mejorar la prestación de los servicios y la atención sanitaria" (OMS, 2018).

La aceptación de que la salud no es una práctica científica suelta de los determinantes históricos y sociales, lleva de la mano a reconocer la importancia de mirar el tipo de formación de profesionales de salud con el referente del paradigma biopsicosocial. Es menester adelantar que la formación explicará, en buena parte, el posterior sustento de una praxis en servicios de salud orientados en uno u otro paradigma sobre el ser humano y su proceso salud/enfermedad (Coelho, 2008).

Si sobrevive y está activo el paradigma biologista en el desempeño profesional y en los servicios de salud se explica, también, por el tipo de formación profesional. Sin embargo, hay que anotar que la configuración social de la producción, comercio, aseguramiento y mercadeo de todo lo necesario

para la atención de salud, incluyendo la mano de obra profesional, determinan el tipo de práctica sanitaria y en consecuencia, el enfoque y paradigma de salud que se fomenta y mantiene en los servicios sanitarios.

En la formación de profesionales en general, y obviamente en salud, se considera vital el aprendizaje y manejo de la investigación. Se sobreentiende que, aprender investigación científica es manejar la investigación cuantitativa, cualitativa o mixta (Castro & Simian, 2018), centrada en aspectos biomédicos, empíricos e irrefutables desde la implacable validación estadística, aunque se valoran las percepciones de usuarios-as o los contextos particulares lo que sería el ámbito propio de la investigación cualitativa.

Investigación cualitativa en la formación sanitaria

En el caso ecuatoriano, el reglamento académico nacional de las entidades de educación superior promueve la investigación como eje transversal de la formación de pregrado y postgrado, dejando claro que se trata de un proceso formativo que oriente el "desarrollo de conocimientos y destrezas investigativas orientadas a la innovación científica, tecnológica social, humanística y artística"(CONSEJO DE EDUCACION SUPERIOR, 2019), para lo que considera dos tipos de procesos: la investigación formativa y la investigación académica-científica. En el campo de las especializaciones de salud, el mismo reglamento refiere que la investigación debe ser útil para realizar diagnósticos clínicos, epidemiológicos y/o de salud pública.

Todas las universidades del país diseñan sus programas formativos con estos lineamientos y con este marco se revisaron los trabajos de titulación de pregrado en carreras de ciencias de la salud, y en maestrías de salud pública y salud familiar, en tres universidades, dos públicas y una privada, de Ecuador. Se encuentra que los trabajos de titulación para profesionales son investigaciones cualitativas en un rango de 95 a 99%, y que los temas médicos y clínicos, son 70% de los temas seleccionados, mientras 30% corresponde a temas de prevención y determinantes sociales. En las maestrías, aún de salud pública, se reiteran estas tendencias aunque, la temática en ésta tiene un mayor porcentaje en temas relacionados con los determinantes sociales. De todas formas, resalta que la investigación cualitativa es ampliamente poco apreciada que la investigación mixta no es una tendencia presente.

En términos de la formación de los docentes en manejo de metodología cualitativa, mediante una encuesta en línea, dirigida a examinar la formación y experiencia en investigación cualitativa, se obtuvieron respuestas como "en pregrado fue muy pobre" aunque, en otro sentido, fue útil para ganar comprensión en los problemas de investigación". En el mismo sentido, la mayoría de docentes encuestados percibe que su formación profesional en investigación cualitativa es no llega a ser óptima aunque, todos reconocen la importancia de la misma para la investigación en salud y en que debería ser fomentada.

El aprendizaje basada en la investigación formativa, incluye el estudio y resolución de casos clínicos y los trabajos de titulación que, generalmente, exploran los aspectos biomédicos, variables y factores palpables, y pasan de largo frente a los elementos no mensurables, no comprensibles desde la

estadística. Al parecer, se ignora el método cualitativo como parte del proceso científico de generación de conocimiento y se pone énfasis en el aspecto cuantitativo.

En términos de interpretación de lo evidenciado, se puede afirmar que los procesos formativos en salud incluyen conocimientos y aplicación formativa de métodos de investigación cualitativa, como un elemento curricular necesario. Sin embargo, al haberse encontrado que no es aplicada en trabajos de titulación, queda el interrogante sobre las motivaciones. Podría ser que prevalece una noción implícita de que es un accesorio no gravitante en investigación científica, porque ofrece información no representativa de un determinado universo. Por otro lado, podría tratarse de que el manejo metodológico cualitativo no es de la fortaleza necesaria como para que los estudiantes se animen a trabajar investigación cualitativa.

La formación profesional sanitaria trasciende el campus universitario. La percepción sesgada de la investigación científica –por escasa valoración y/o por deficiente manejo metodológico- se convierte en el soporte para una práctica profesional limitada a las explicaciones e intervenciones que ofrece el paradigma biologista. Los servicios y la atención de la salud se desenvuelven en una real armonía entre el interés mercantilista de la "venta de salud" y el paradigma biologista porque ambos miran la salud/enfermedad como procesos orgánicos exclusivos. Este tipo de formación no entrega el sustento necesario para que prevalezca una comprensión holística de la salud/enfermedad, por lo que resulta que el paradigma biopsicosocial en un enfoque casi inútil y utópico.

Conclusiones

Los hallazgos abonan a la tendencia de privilegio para la investigación positivista, mientras develan las incertidumbres y escasa valoración de la investigación cualitativa en salud. En estas circunstancias, desde lo metodológico, se propone la inclusión, valoración y aprendizaje de la investigación cualitativa en la formación de profesionales de salud, como eje transversal, no solo de técnicas cualitativas, sino de su aplicación en los salones y laboratorios, estudio de casos y trabajos de titulación, lo que abonará en fortalecer el enfoque biopsicosocial como paradigma en la atención de salud, organización de servicios, definición de políticas públicas y, finalmente, para cimentar una APS pertinente a la integralidad que constituye el ser humano y su entorno. Queda planteado un desafío necesario de abordar para quienes creen firmemente en la necesidad de un cambio en la salud

El aprendizaje y dominio de la investigación cualitativa, con todo su potencial para la comprensión integral de la salud/enfermedad, fomentará una práctica comprehensiva. El paso de un exclusivo paradigma restrictivo a otro enfoque integrador, que da cuenta de la complejidad del ser humano y su salud/enfermedad, requiere la inclusión de la investigación cualitativa en la formación y a su aplicación en modelos cualitativos-cuantitativos de investigación.

Los modelos de atención de salud pueden salir del callejón sin salida que resulta del paradigma biologista, con el aporte de la investigación cualitativa para centrar la atención en las personas y en

los colectivos humanos. En este sentido, la responsabilidad de una formación integral en investigación es, como la APS, más necesaria que nunca.

Referencias

Castro, M., & Simian, D. (2018). La Enfermería Y La Investigación. *Revista Médica Clínica Las Condes*, *29*(3), 301–310. https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2018.04.007

Coelho, I. B. (2008). Formas de pensar y organizar el sistema de salud: los modelos asistenciales en el sector de la salud. In *Manual de Prácticas de Asistencia en Salud. Salud Ampliada y Compartimentada.* (pp. 96–131).

Consejo de Eduación Superior. (2019). *Reglamento de Régimen Académico IES*. C.E. S. Quito.

Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2016). Estado de la población mundial 2016, 116. Retrieved from http://www.unfpa.org/sites/default/files/sowp/downloads/The_State_of_World_Population_2016_-_Spanish.pdf

Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2013). *Maternidad en la niñez*. (UNFPA, Ed.). New York.

Franco-Giraldo, Á., & Alvarez-Dardet, C. (2008). Derechos humanos, una oportunidad para las políticas públicas en salud. *Gac. Sanit.*, *22*(3), 280–286.

Glendon, M. A. (2004). El crisol olvidado: la influencia latinoamericana en la idea de los derechos humanos universales. *Persona y Derecho*, *51*(2004), 103–123. Retrieved from http://hdl.handle.net/10171/14481

Martin, A. (2007). La anticoncepción de emergencia en América Latina y el Caribe. *Revista Panamericana de Salud Pública*, *16*(6), 424–431. https://doi.org/10.1590/s1020-49892004001200012

Naranjo, P., & Terán-Puente, C. (1990). *SALUD FAMILIAR Y COMUNITARIA INTEGRAL*. (MSP, Ed.) (I). Quito: MSP.

OMS, Organización Mundial de la Salud; OPS, O. P. de la S. (2018). *Declaración de Astaná*. (OMS - UNICEF, Ed.) (WHO/HIS/SD). Astaná.

OMS, & UNICEF. (1978). *Atención Primaria de Salud, Alma-Ata*. *Organización Mundial de la Salud*. Retrieved from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/39244/1/9243541358.pdf

ONU. Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Organización Panamericana de la Salud. (2008). *La Renovación de la Atención Primaria de Salud en las Americas*. *Sistemas de salud basados en la Atención Primaria de Salud. Estrategias para el desarrollo de los equipos*. https://doi.org/ISBN 978-92-75-33262-7 -

Rey, R., Pereira, J. L., & Moraga, C. (2014). *Modelos de atención en salud: Una visión epistemológica*. *Cultura Educación y Sociedad* (Vol. 5).

UNESCO. (2015). *Replantear la educación. Parte 1*. *Ediciones UNESCO*. https://doi.org/10.1353/nlh.0.0131

Interacionismo sociodiscursivo e possibilidades de análise do discurso pedagógico oficial: O caso do II Governo Constitucional português

Teresa Teixeira Lopo[1]

[1]CeiED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Portugal.
teresa.lopo@ulusofona.pt

Resumo. Nesta comunicação apresentamos um exemplo de aplicação ao discurso pedagógico do II Governo Constitucional português do modelo que construímos, e em que utilizámos como suporte interpretativo a análise do discurso perspetivada no quadro do interacionismo sociodiscursivo, para examinar como se formulou o apelo ao consenso no discurso pedagógico oficial dos governos portugueses, considerando os valores da educação orientadores do processo de decisão e as crenças associadas ao impacto da política educativa.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo**;** discurso pedagógico oficial; consenso; valores da educação; crenças**.**

Sociodiscursive interactionism and possibilities of analysis of the official pedagogic discourse: The case of the 2nd Portuguese constitutional government

Abstract. In this paper we present an example applied to the pedagogic discourse of the 2nd Portuguese constitutional government of the model we built, and in which we used as interpretative support the analysis of discourse within the framework of sociodiscursive interactionism, to exam how the appeal to a consensus was made in the official pedagogic discourse of the Portuguese governments, considering the guiding values of the decision process and the beliefs associated with the impact of the educational policy.

Keywords: Sociodiscursive interactionism**;** official pedagogic discourse; consensus; values of education; beliefs**.**

1 Introdução

Neste artigo apresentamos um exemplo, aplicado ao discurso pedagógico oficial do II Governo Constitucional português, do modelo que construímos para analisar como se formulou o apelo ao consenso no discurso pedagógico oficial dos governos portugueses, considerando os valores da educação orientadores do processo de decisão e as crenças associadas ao impacto da política educativa, e os seus resultados, em termos dos consensos alcançados na relação com os partidos políticos com representação parlamentar[1].

O enquadramento geral para a análise do fenómeno do consenso foi-nos fornecido pelo modelo teórico da ação comunicativa de Habermas (1987, 2004), os pressupostos pragmáticos-formais que definiu para a validade do discurso (Habermas, 1987, 2002, 2004) e as suas propostas para a fundamentação das normas pelos discursos práticos (Habermas, 1989, 2007).

Para a inventariação dos valores da educação recorremos à axiologia proposta por Reboul (1999), enquanto as crenças foram destacadas através de um trabalho exploratório realizado sobre o *corpus*.

[1] A autora é, atualmente, Bolseira de Investigação no CeiED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (projeto *Uma história de sucesso? Portugal e o PISA 2000-2015*). A comunicação que, aqui, apresenta integra o trabalho de investigação que realizou no âmbito da sua tese de doutoramento, elaborada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, sobre *A Institucionalização das discussões nas ciências da educação no complexo parlamentar português (1976-2009)*. A autora agradece, no desenvolvimento desse trabalho, a estimulante orientação científica que recebeu do Professor Luís Manuel A. V. Bernardo.

CIAIQ
www.ciaiq.org

A seleção desse *corpus*, o programa do II Governo Constitucional, o discurso da sua apresentação e o debate parlamentar realizado em seu torno com os partidos políticos, obedeceu ao critério de pertinência definido por Reboul (1984) que exclui do âmbito da análise material do discurso pedagógico oficial todos os documentos com carácter performativo (decretos, leis, circulares, etc.). No nosso recorte conceptual referimo-nos a *texto* para designar o artefacto/documento e a *discurs*o como aquilo que o texto produz quando se manifesta numa instância discursiva (Saarinen, 2008).
Como suporte interpretativo, que nos possibilitou analisar essa seleção de textos como unidades comunicativas globais, utilizámos a análise do discurso perspetivada no quadro do interacionismo sociodiscursivo em que se inscrevem os trabalhos de Bronckart (1996, 2005a, 2005b, 2008).

2 Abordagem metodológica

2.1 Agir pela linguagem e discurso

O interacionismo sociodiscursivo aborda a ontogénese humana numa *démarche* descendente — isto é, focalizada nos efeitos específicos da história coletiva humana sobre a transformação permanente e correlativa dos factos sociais e dos factos psicológicos — que visa, não só, evidenciar o papel fundador da linguagem e, em particular, do funcionamento discursivo mas, também, os mecanismos de interação que atravessam os sistemas psicológico, da atividade social, da língua e o sistema textual-discursivo (Bronckart, 2005a, 2005b).
Para Bronckart (1996) as propriedades específicas das condutas humanas constituem, assim, o resultado de um processo histórico de socialização em que formas particulares de organização social se desenvolveram ao mesmo tempo e, provavelmente sob o seu efeito, que formas de interação de carácter semiótico.
É neste contexto que o autor distingue um agir geral (não verbal) e um agir pela linguagem (agir verbal). O agir geral pode ser apreendido sob dois ângulos: por um lado, o das atividades coletivas (atividades gerais), enquanto estruturas de cooperação/colaboração que organizam o essencial das interações dos indivíduos com o meio e, por outro, o da ação (ação geral) de um ou vários indivíduos singulares. Por sua vez, o agir pela linguagem reporta-se quer a atividades de linguagem, cuja força maior será a de garantir o entendimento indispensável à realização das atividades gerais, quer à ação de linguagem, isto é, a uma "parte da actividade linguística cuja responsabilidade se encontra imputada (…) a um indivíduo singular, que se torna assim o agente ou *autor*" (Bronckart, 2005b, p.57).
É nas relações estabelecidas com o meio que as representações dos sujeitos são semiotizadas, tornando-se produto da interface entre representações individuais (ou tendo lugar numa só pessoa) e coletivas (ou tendo lugar nas obras humanas). É numa semiotização com estas características que emerge o agir propriamente pela linguagem, que se organiza em textos e/ou discursos. Como explicou Bronckart (1996, p.12):

> *Les textes et/ou discours constituent les seules manifestations empiriquement attestables des actions langagières humaines (la langue n'est qu'un construct; les phrase et les morphèmes ne sont que des 'découpes abstraites'), et d'autre part c'est au niveau de ces unités globales que se manifestent le plus nettement les relations d'interdépendance entre les productions langagières et leur contexte actionnel et social.*

Uma ação ou atividade de linguagem materializa-se, portanto, sob a forma de um texto (correspondente empírico/linguístico de uma dada ação de linguagem) ou de textos (correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo) que se constroem

CIAIQ
www.ciaiq.org

mobilizando recursos lexicais e sintáticos, tendo por referência os modelos de organização textual disponíveis numa dada língua natural. Contudo, ainda que um texto mobilize unidades linguísticas, não constitui em si mesmo uma unidade linguística; na verdade, "as suas condições de abertura, de fechamento (e certamente de planificação geral) não relevam do linguístico, mas são inteiramente determinadas pela acção que o gerou; é a razão pela qual qualificamos o texto como *unidade comunicativa*" (Bronckart, 2005b, p.58). É por relação com este pressuposto, da globalidade discursiva, "em que as partes se definem do ponto de vista pragmático, conceptual e temático a partir do seu todo, e o todo a partir da conjugação das partes" (Hüsgen, 2004, p.403) que situámos a nossa investigação, num percurso que, procurando encontrar uma "continuidade de sentido" (Fonseca, 1992, p.31), só pode ser descendente: das atividades sociais para as atividades de linguagem, e destas para os textos e para os seus componentes linguísticos.

A produção de textos implica, por outro lado, a seleção de mecanismos que os estruturem; mecanismos que se decompõem em operações cognitivas diversificadas, facultativas e/ou em concorrência e que exploram e articulam uma matriz de recursos linguísticos com as mesmas características. O conceito de *géneros de textos* remete para este processo, para as configurações de escolhas que são momentaneamente cristalizadas ou estabilizadas pelo uso, do mesmo modo "que os signos são apenas produtos de uma relação aleatória entre entidades significadas e entidades significantes, momentaneamente estabilizada pelo uso, e assim sempre 'deslocável'" (Bronckart, 2005b, p.62). Os géneros mudam com o tempo ou com a história das formações sociolinguísticas ou discursivas (formações sociais) e são suscetíveis de se destacarem das motivações que os engendraram para se autonomizarem e se tornarem disponíveis para a expressão de outras finalidades "constituindo, geralmente, a finalização actual de um género um misto dependente quer das decisões originais de uma formação socio-linguística, quer de ulteriores processos de 'recuperação' ou de 'disfarce' " (Bronckart, 2005b, p.62).

Por contraste com a noção de *género* aplicável aos textos, os discursos são designados por *espécies de discurso* ou *espécies de atividades de linguagem*. Estes tipos ou "unidades linguísticas infraordenadas, 'segmentos' que não constituem por si só textos, mas que entram na sua composição segundo modalidades variáveis" (Bronckart, 2005b, pp.69-70) exprimem *mundos discursivos*, isto é, formatos semióticos que organizam relações entre "as coordenadas do mundo vivido de um agente, as da sua situação de acção e as dos mundos colectivamente construídos" (Bronckart, 2005b, p.67).

Quanto à arquitetura interna dos textos, Bronckart (1996, 2005b, 2008) propõe um modelo organizado em camadas superpostas com diferentes níveis de profundidade: no nível de maior superficialidade, os mecanismos enunciativos (responsabilidades enunciativas, vozes e pontos de vista, e modalizações), a seguir, no nível intermédio, os mecanismos de textualização (mecanismos de conexão e de coesão nominal) e, por fim, no nível de maior profundidade, a infraestrutura geral do texto. A infraestrutura geral do texto decompõe-se, por sua vez, na organização temática, em que centrámos o enfoque da nossa investigação discursiva, e respetiva planificação, e na organização discursiva, com identificação dos tipos de discurso e sequências.

O contexto foi outro dos conceitos que retivemos. Como explicou Bronckart (1985, p.104), o comportamento verbal "s'inscrit nécessairement dans une institution sociale (…); il est réalisé en fonction des buts diversifiés (...) et il s'adresse, enfin, à des destinataires". Nesta aceção, o comportamento verbal incorpora a dimensão de uma atividade que, por sua vez, implica um contexto. A análise do discurso relaciona de uma forma particular o enunciado com o seu contexto; contexto que se apresenta como uma globalidade constituída e foi definindo por Bronckart (1996, p.95) "comme l'ensemble des paramètres susceptibles d'exercer une influence sur la manière dont un texte est organisé (…) nous mettrons l'accent (…) sur les seuls facteurs qui exercent une influence nécessaire (mais non mécanique!) sur l'organisation des textes".

Nesses parâmetros, ou condições de produção dos textos, Bronckart (1996, 2005b, 2008) inclui as representações do agente sobre, por um lado, o quadro material ou físico de uma situação concreta de ação de linguagem, com identificação do lugar físico e do tempo da produção, do emissor (produtor) e do recetor e, por outro lado, sobre o quadro sociosubjetivo em que se inscreve a interação comunicativa. Este contexto implicando, simultaneamente, o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o produtor tem de si próprio ao agir), inclui o lugar social (formação social, instituição ou modalidade de interação em que o texto é produzido), os papéis discursivos que daí decorrem para o enunciador e destinatário, e uma relação de finalidade (efeito ou efeitos que o texto é capaz de produzir).
Sobre as fronteiras da análise do discurso[2], Gee (2014, p.8) salientou o seguinte:

> *There are many different approaches to discourse analysis (...). Some of them look only at the "content" of the language being used, the themes or issues being discussed (…). Other approaches pay more attention to the structure of language ("grammar") and how this structure functions to make meaning in specific contexts.*

Interessando-nos neste trabalho a primeira das abordagens referida pelo autor, utilizámos como contextualizadores e organizadores da análise, respetivamente, as condições de produção dos textos (Bronckart, 1996, 2005b, 2008) e a organização temática da sua infraestrutura interna (Bronckart, 1996, 2005a, 2008), ao nível dos grandes temas ou macro agregados conceituais em que se desdobraram esses textos (Fonseca, 1992): os valores da educação e as crenças.

2.1 Discursos sobre a educação: o discurso pedagógico oficial

No que respeita ao discurso especificamente pedagógico adotámos a abordagem de Reboul (1984) que, na definição do conceito, considerou três aceções: A usual ou corrente, que o fixa como "un ensemble cohérent de phrases, prononcés publiquement par la même personne sur un sujet donné" (Reboul, 1984, p.9) e as formuladas pela linguística em sentido restrito e alargado. No primeiro caso, o discurso pode ser definido como um conjunto de frases que formam uma mensagem com um princípio e um fim e, no segundo sentido, o que mais interessou ao autor para a caracterização deste tipo de discurso, como "un ensemble de discours (au sens restreint) émanant d'un même individu ou d'un même groupe social, et présentant des caractères linguistiques communs" (Reboul, 1984, p.10).
O discurso pedagógico — conceptualizado como um dos discursos sobre a educação, diferencia-se do discurso político e visa sempre, independentemente do seu conteúdo, uma verdade. Esta verdade é de ordem prática, ou seja, destinada a justificar ou a julgar uma qualquer atividade que se assume como educativa.
O discurso oficial é apresentado na tipologia de Reboul (1984) como um tipo particular de discurso pedagógico que pode ser definido como "celui des hommes qui ont le pouvoir de définir la pédagogie ou de la modifier dans son organisation, ses contenus et ses méthodes" (Reboul, 1984, p.43). É tipificado por um conjunto de traços em que se destacam o otimismo, a vontade reformista, o sincretismo, devendo a análise do seu conteúdo, num sentido estrito, material, excluir os aspetos performativos (leis, decretos, circulares, etc.) para somente se centrar nos textos que os explicam. Os discursos, como explicou Johnstone (2008, p.3), enquanto formas ligadas de falar e de pensar "constitute ideologies (sets of interrelated ideas) and serve to circulate power in society. (…). Discourses are ideas as well as ways of talking that influence and are influenced by the ideas". Em linha com a constatação de Castro, Guimarães e Sancho (2007, p.74) de que "as acções educativas

[2] Sobre este debate vejam-se, por exemplo, as reflexões de Amossy (2008), Maingueneau (2014) e de Anderson e Holloway (2018).

CIAIQ
www.ciaiq.org

não podem ser tidas como processos neutros", para Reboul (1984) todos os discursos pedagógicos são ideológicos.

3 Valores da educação

A axiologia construída por Reboul (1999), em que nos apoiámos para inventariar os valores da educação, inclui, compatibiliza e releva não só os valores intelectuais, mas, também, os valores morais e os valores estéticos.
Nesta teoria dos valores da educação, resgatada em anos recentes por outros autores (e.g., Efthimiadou, 2018; Jeder, 2014; Ogien, 2012; Sodré, 2012) pelo seu contributo para pensar a educação e as políticas educativas, é sublinhada a importância do *curso*, da lição imperfeita, em que se comunica um pensamento em construção. A par do curso e como meio, igualmente, privilegiado de acesso à verdade e à cultura, surge o *livro.* A leitura, ao mesmo tempo que prolonga e aprofunda a preleção do mestre, deixa ao leitor a possibilidade de se abjugar. São destacados, ainda, os valores do *ser adulto* (como evitamento do infantilismo), do *equilíbrio* (designando o crescimento humano, a possibilidade de elevação a um plano de maturidade superior), do *normal* (a educação deve suplantar o normal; deve ser capaz de formar homens que possam ser *normativos*), do *estudo metódico*, do *sucesso/insucesso*, da *rutura/continuidade*, da *cultura* (como certa qualidade dos saberes que os torna ao mesmo tempo disponíveis, assimiláveis e comunicáveis) e do *saber.*
O saber é, por sua vez, desdobrado em três níveis. Os dois primeiros, o *saber que* (respeitante a informações) e o *saber-fazer* (respeitante a aptidões ou *skills*), orientando-se para finalidades externas, não têm outro valor senão o de meios. Já no terceiro nível, em que se procura *saber para saber/*aprender porquê, ou seja, *compreender*, o saber é um saber-fim, um saber em si mesmo.

4 Ação comunicativa orientada para o entendimento

Para Habermas (1987, 2004) na ação comunicativa a linguagem natural é utilizada, simultaneamente, como meio para a transmissão de informação e como fonte de integração social. É "a força estabelecedora de consensos do entendimento linguístico, isto é, as energias vinculativas da própria linguagem" (Habermas, 2004, p.84), que atua em prol da coordenação das ações.
Habermas (1987, 2002, 2004) estabeleceu, adicionalmente, para a ação comunicativa orientada para o entendimento, uma conexão entre condições de validade de atos de fala, pretensões de validade que são levantadas com atos de fala e razões para a cobrança discursiva dessas pretensões. O ouvinte a quem foi oferecido o ato de fala pode posicionar-se perante a pretensão de validade criticável levantada com um sim ou um não. Aceitar, significa reconhecer intersubjetivamente a pretensão de validade destacada no ato de fala. O locutor deve estar, ainda, em condições de justificar o direito da pretensão que levantou a ser reconhecida intersubjetivamente, isto é, deve ser capaz de juntar razões potenciais para que tal pretensão possa ser confirmada.
Refutar, significa criticar o ato de fala como inválido: "como não verdadeiro em relação a um determinado enunciado (por exemplo as pressuposições relativas à existência do conteúdo do enunciado); como desonesto no que diz respeito a uma intenção declarada pelo locutor; e como incorrecto relativamente a contextos normativos existentes (ou à legitimidade das próprias normas pressupostas)" (Habermas, 2004, p.134).
Se a concordância não for total, então o pressuposto de que as pretensões de validade se encontram satisfeitas ou podem ser identificadas é suspenso. Neste caso, a pretensão de validade que se tornou problemática, torna-se hipotética e só poderá ser resgatada mediante razões, ou seja,

discursivamente. A discussão da validade de uma norma que se tornou controversa e que foi deixada em suspenso, no sentido de hipoteticamente a reconduzir ao estatuto de não problemática, realiza-se através do discurso prático (Habermas, 2007).
O acordo a alcançar no discurso prático é de natureza reflexiva e deve revelar uma vontade comum de dirimir consensualmente conflitos no domínio das interações governadas por normas. Só através de um processo de entendimento mútuo intersubjetivo que reconheça uma pretensão de validade inicialmente controversa e desproblematizada, ou uma outra pretensão de validade que substitua a inicial, é possível restaurar um consenso normativo perturbado. No discurso argumentativo, a tarefa de regulação consensual de uma matéria social controversa deve expressar, não uma reflexão monológica, desenvolvida em pensamento e inacessível à crítica dos demais, mas a articulação dialógica de vontades em condições de participação livre. A obtenção desse entendimento alcança-se, como explicou Habermas (1989, p. 194-195), "apenas de uma maneira 'isenta de coações', isto é, internamente, através de mudanças de atitude racionalmente motivadas".

5 O caso do II Governo Constitucional português

O II Governo Constitucional, que foi constituído com base numa coligação (acordo político) entre o Partido Socialista (PS) e o Centro Democrático Social (CDS), tomou posse a 23 de janeiro de 1978 e terminou o seu mandato em 29 de agosto do mesmo ano. Mário Soares assumiu o cargo de primeiro-ministro e Mário Sottomayor Cardia foi empossado como ministro da Educação e Cultura. Estavam representados no Parlamento os seguintes partidos políticos: PS, Partido Social-Democrata (PSD), CDS, Partido Comunista Português (PCP) e União Democrática Popular (UDP).
O programa de governo foi apresentado e debatido na Assembleia da República (AR) nos dias 8, 9 e 11 de fevereiro de 1978. Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado do governo, a cargo do primeiro ministro Mário Soares e do ministro da Educação e Cultura Mário Sottomayor Cardia; do lado dos partidos políticos estiveram a cargo de Freitas do Amaral (CDS), Pedro Roseta (PSD) e Zita Seabra (PCP).
Na AR, na apresentação do programa do governo, o primeiro-ministro Mário Soares direcionou o foco do seu discurso para a relação com os partidos, em particular, para o entendimento com o PCP e o PSD e o seu sentido, justamente, para que os planos de ação do governo e da oposição se conjugassem de um modo cooperativo; mutualidade de esforços que foi considerada indispensável para chegarem a "um consenso acerca do que é fundamental para o nosso país" (Diário da Assembleia da República[DAR], I Série, n.º 35, 1978, pp. 1191-1192).
Evocou-se o coletivo (a solidariedade e o interesse nacionais) mas foi a salvação (de Portugal e dos portugueses), o valor que atravessou e mais se enunciou neste discurso, assim funcionando como âncora mobilizadora - sem união e vinculação de vontades, não havia salvação possível, não se realizava o fundamental: "vencer a crise, através da reconstrução económica do País, e consolidar e desenvolver a democracia" (DAR, I Série, n.º 35, 1978, p.1194).
No debate parlamentar, numa atitude orientada para o entendimento com os partidos políticos que pudesse estimular essa discussão, o ministro da Educação e Cultura enunciou, num quadro em que a educação se articulou à consolidação e desenvolvimento da democracia, as soluções pensadas pelo governo para resolver esses "problemas capitais do sistema escolar" (DAR, I Série, nº38, 1978, p.1331). Desse conjunto de soluções, Sottomayor Cardia deu saliência às medidas de planeamento (estudos) e também às dirigidas à definição normativa (produção e aperfeiçoamento de regulamentos, estatutos e leis) e organização geral (articulação de diferentes competências, entidades e recursos pela gestão do Estado), acreditando nos seus benefícios, para regrar e

estabilizar a organização e o funcionamento do sistema escolar, bem como, o acesso à profissão e ao desenvolvimento profissional/carreira dos professores.

Numa lógica de construção da justiça educativa em torno do princípio da igualdade de oportunidades de acesso aos saberes escolares, o discurso do ministro da Educação e Cultura, separando claramente o escolar (pela valorização do *curso*) e o não escolar, focalizou-se depois no currículo, para mobilizar um conjunto de valores da educação. Relevou nos critérios de seleção dos conteúdos, a sua organização para uma aplicação utilitária no ensino preparatório e nos cursos geral e complementar do ensino secundário. Esta valorização das componentes vocacional e profissionalizante do ensino, da aptidão para agir (*saber fazer*) dos saberes escolares, visaria tornar o aluno "de algum modo preparado para trabalhar como trabalhador e não como aprendiz totalmente desqualificado"; só estreitando esta relação entre educação e trabalho seria possível "acautelar a inserção na vida activa" de quantos, sobretudo "os mais socialmente desfavorecidos", abandonam precocemente a escola (DAR, I Série, nº 38, 1978, pp. 1328-1329).

Diferentemente, no ensino primário, em que alcançam valor o *equilíbrio* (como possibilidade de o ensino conduzir o aluno a um plano de maturidade superior), o *ser adulto* (como evitamento à "infantilização dos conteúdos de ensino") e o papel educador do *professor*, as intenções educativas deviam ser concretizadas através de saberes substantivos/formativos (*saber para saber - compreender*), assim o justificando o ministro da Educação e Cultura:

> Criou-se um certo constrangimento entre não poucos professores. A desorientação é visível. Não se exige pelo receio de 'traumatizar'; confina-se o ensino ao estritamente concreto, como se tal não bloqueasse pura e simplesmente o desenvolvimento intelectual das crianças. Uma escola não será positivamente apenas um lugar de recreio. Digo-o com todo o respeito pela necessária inovação pedagógica: mas é exactamente em defesa dessa exigência que não deve pactuar-se com o culto da facilidade e da preguiça (DAR, I Série, nº 38, 1978, p.1328).

Contudo, só com o CDS o governo chegou a um acordo válido. A intervenção do CDS no debate parlamentar foi fugaz; o CDS e o governo eram parceiros de coligação, partiam da mesma definição da situação, a orientação de ambos ara normativamente integrada e, portanto, a concordância pressupunha-se como consenso de base. Ainda assim, nessa intervenção o CDS introduz a crença da modernização da Escola como "factor de liberdade e de acesso à cultura como realização pessoal"; para ser eficiente socialmente, como defendeu o CDS, essa modernização "não deve revestir um significado meramente económico, tecnocrático ou cosmopolita; ela tem de ser sobretudo uma modernização de profundo sentido social, quer dizer, humano" (DAR, I Série, nº 39, 1978, p.1473).

Já para o PSD era "duvidoso que exista qualquer programa sobre educação. O que há é uma 'floresta de enganos' " (DAR, I Série, nº 39, 1978, p.1445); dúvida enfocada na composição partidária do governo, na sinceridade subjetiva das intenções que, efetivamente, guiarão o CDS, que num momento consente (como partido que apoiava parlamentarmente o governo) na omissão, no abandono de medidas de política educativa, que noutro momento (como partido da oposição parlamentar) defendeu como absolutamente fundamentais, o que levou o PSD a crer que a ação do governo não se guiará pelas intenções que expressou no debate parlamentar.

O PCP duvidou que as medidas intencionadas pelo governo pudessem ser cumpridas dentro dos limites das normas e dos valores que considerava válidos. Para este partido, o programa de governo "não aponta para a concretização dos princípios constitucionais, anuncia uma clara incapacidade de promover a mobilização popular e nacional, não visa abrir caminho para a sociedade democrática e socialista para a qual a educação deveria contribuir nos termos da Constituição" (DAR, I Série, nº 39, 1978, p.1400). Focalizando-se primeiro, na função de democratização social que devia caber à Educação, o PCP sem pôr em causa o valor subjacente (*saber fazer*), criticou a introdução das componentes vocacional e profissionalizante no ensino, que colocou sob o escopo de uma visão

tecnocrática e "restritiva, quase exclusivamente praticista e criando becos sem saída" (DAR, I Série, nº 39, 1978, p.1398). Focalizando-se, depois, na função transformadora da Educação, pela via do exercício efetivo do direito ao ensino em estabelecimentos públicos, e do acesso a todos os níveis de ensino, dos trabalhadores estudantes, dos trabalhadores em geral e dos seus filhos, o que o PCP criticou no plano normativo foi a incorreção, por omissão, no programa de governo das formas de concretização dos princípios constitucionais "de que o Estado deve modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho" e "estimular e favorecer o acesso dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras ao ensino e às mais elevadas qualificações" (DAR, I Série, nº 39 , 1978, p. 1400).
A União Democrática Popular (UDP) não produziu nenhuma intervenção no Debate Parlamentar sobre Educação/políticas educativas.

6 Considerações finais

Neste trabalho, perspetivámos a análise do discurso no quadro do interacionismo sociodiscursivo, tomando como suporte interpretativo geral, isto é, simultaneamente como modo de pensar e de tratar o discurso (Nogueira, 2001), um modelo integrado de operações de linguagem (Bronckart, 1985), que nos permitiu estudar a produção discursiva dos atores/*corpus* de textos selecionados como unidades comunicativas globais. As abordagens metodológicas que recorrem ao interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos têm-se centrado nos géneros de textos e tipos de discursos, e nos mecanismos enunciativos e de textualização (e.g., Cristovão & Artemeva, 2018; Lousada, 2010; Miranda & Coutinho, 2015; Sauvaire, Lord, & Falardeau, 2016). Neste artigo apresentámos um exemplo do modelo que construímos para analisar como se formulou o apelo ao consenso no discurso pedagógico oficial dos governos portugueses. Esse modelo evidencia, julgamos, inovação e potencialidades heurísticas ao nível da aplicação do conceito de discurso pedagógico oficial de Reboul (1984) e da conceptualização que Bronckart (2008) propõe da arquitetura interna dos textos e, em particular, da organização da sua infraestrutura geral para a análise do discurso; potencialidades que gostaríamos, justamente, de apresentar e discutir neste 8º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa.

Referências

Abreu-Tardelli, L., & Cristovão, V. L. (2009). *Linguagem e educação: O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado das Letras.

Amossy, R. (2008). Argumentation et analyse du discours: Perspectives théoriques et découpages disciplinaires. *Argumentation et Analyse du Discours*, 1, 1-15. Recuperado de http://aad.revues.org/200

Anderson, K., & Holloway, J. (2018) Discourse analysis as theory, method, and epistemology in studies of education policy. *Journal of Education Policy*. Recuperado de https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1552992

Bronckart, J.-P. (1985). *Les sciences du langage: Un défi pour l'enseignement?* Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2005a). Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópio*, *3*, 149-159.

Bronckart, J.-P. (2005b). Os géneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interacções de desenvolvimento. In J.-P. Anscombre, J.-P. Bronckart, & D. Maingueneau (Eds.), *Análise do discurso* (pp. 37-79). Lisboa: Hugin.

Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours e "degrés" de langue. Hommage à François Rastier. *Texto!*, *13*(1), 1-95.

Castro, R. V., Guimarães, P., & Sancho, A. V. (2007). Mutações no campo da educação de adultos. Sobre os caminhos da formação dos educadores. *Educar*, 29, 63-81.

Cristovão, V., & Artemeva, N. (2018). Towards a hybrid approach to genre teaching: Comparing the Swiss and Brazilian schools of socio-discursive interactionism and rhetorical genre studies. *Diálogo das Letras*, *7*(2), 101-120.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 35, 3 de fevereiro de 1978.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 38, 11 de fevereiro de 1978.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 39, 13 de fevereiro de 1978.

Efthimiadou, E. (2018). Innovation in teaching: The relativity of educational values in vocational training. *Journal of Literature and Art Studies*, (8)12, 1747-1752. doi: 10.17265/2159-5836/2018.12.015

Fonseca, J. (1992). *Linguística e texto/discurso: Teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge.

Hüsgen, T. J. C. (2004). Coerência textual e tradução. In F. Oliveira, & I. M. Duarte (Eds.), *Da língua e do discurso* (pp.403-415). Porto: Campo das Letras.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (Vols. 1-2). Paris: Fayard.

Habermas, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Habermas, J. (2002). *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Edições 70.

Habermas, J. (2004). *Pensamento pós-metafísico*. Coimbra: Almedina.

Habermas, J. (2007). *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes.

Jeder, D. (2014). Training trainers through education practice towards values and civility. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1958-1962. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.503

Johnstone, B. (2008). *Discourse analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Lousada, E. G. (2010). A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. In C. L. Cunha, E. L. Piris, & J. T. Carlos (Eds.), *Abordagens metodológicas em estudos discursivos* (pp.5-20). São Paulo: Paulistana.

Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Paris: Armand Colin.

Miranda, F., & Coutinho, M. A. (2015). Les propriétés différentielles des genres et leurs implications didactiques. *Recherches et applications*, 58, 17-26.

Nogueira, C. A. (2001) Análise do discurso. In L. S. Almeida, & E.M. Fernandes (Eds.), *Métodos e técnicas de avaliação: Novos contributos para a prática e investigação* (pp. 15-48). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Ogien, R. (2012). Repenser les relations entre les faits, les normes et les valeurs. *Les Sciences de l'Éducation Pour l'Ère Nouvelle*, *45*(1), 17-31.

Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris: PUF.

Reboul, O. (1999). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF.

Saarinen, T. (2008). Position of text and discourse analysis in higher education policy research. *Studies in Higher Education*, *33*, 719 -728. doi:10.1080/03075070802

Sauvaire, F., Lord, M.-A., & Falardeau, E. (2016). Savoirs et pratiques dans la formation à l'enseignement des genres écrits. *Formation et profession*, *24*(2), 56-66.

Sodré, M. (2012). *Reinventando a educação. Diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Editora Vozes.

A educação integral e a escola de tempo integral: um estudo na literatura acadêmica

Soraya Vieira Santos[1] e Ruth Sara de O. Moreira[2]

[1] Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Brasil. soraya_vieira@hotmail.com;
[2] Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Brasil. sara_ufg@@hotmail.com

Resumo: Este trabalho discute os conceitos de educação integral e de escola de tempo integral a partir de uma pesquisa bibliográfica. Foram utilizados os descritores "educação integral", "escola de tempo integral" e "tempo integral" para seleção de artigos no portal *Scielo*, e para a análise dos artigos selecionados foi construída uma planilha específica. Concluiu-se que a escola de tempo integral é entendida na literatura acadêmica como maneira restritiva de compreender o avanço da educação integral, isto é, a educação integral diz respeito a uma visão ampla, que tem em vista não apenas a ampliação da permanência do aluno na escola, mas um acréscimo qualitativo em sua educação.

Palavras-chave: educação integral; escola de tempo integral; pesquisa bibliográfica.

The integral education and the full-time school: a study in the academic literature

Abstract: This work discusses the concepts of integral education and full-time school based on a qualitative research carried out through a bibliographic study. We used the descriptors "integral education", "full-time" and "full-time school" for selection of articles in the *Scielo* portal, and a specific worksheet was elaborated for the analysis of the selected articles. It was concluded that the full-time school is understood in the academic literature as a restrictive way of understanding the advance of integral education, that is to say, the integral education concerns a broad vision, that has in view not only the extension of the permanence of the student in school, but a qualitative increase in their education.

Keywords: integral education; full-time school; Bibliographic study.

A escola de educação básica historicamente vem ampliando suas funções para além da escolarização, que é representada pela aquisição e apropriação da língua materna (leitura, escrita e letramento) e iniciação ao conhecimento sistematizado nos campos da Literatura, Arte, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas. Essa ampliação das funções da escola resultou na necessidade de estender o tempo de permanência do aluno na escola, principalmente do aluno de escola pública que, muitas vezes, só tem acesso às atividades que vão além dos conteúdos escolares – como atividades artísticas e esportivas – através da própria escola. Ou seja, enquanto uma parcela da população consegue oferecer aos seus filhos uma formação integral por meio do acesso às escolas especializadas, os alunos da rede pública de ensino não têm acesso a essas escolas especializadas, restando-lhes somente o contato com o conhecimento oferecido nas escolas de ensino regular. Dessa forma, torna-se necessário que a escola ofereça oportunidade de o aluno ter acesso a diferentes atividades para uma formação mais completa.

Para Ferreira e Araújo (2012, p. 345),

> [...] a escola constitui-se um dos principais lócus (sic.) destinados a garantir o acesso ao patrimônio cultural informativo e formativo, tendo como função primordial preparar o educando para o exercício pleno da cidadania, provocando modificações quanto à maneira de pensar, sentir e interagir em sociedade.

Segundo Machado (2012, p. 267), "há um movimento irreversível em curso na educação pública brasileira. Diversas possibilidades de ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas têm sido criadas aos estudantes das escolas públicas nos últimos anos". Essa ampliação de tempos e espaços deve significar também a ampliação de aprendizagens significativas e não apenas aumento da jornada escolar, assim como deve colaborar com a formação integral do cidadão, ou seja, deve envolver várias dimensões.

Proporcionar ao aluno uma formação integral engloba a compreensão de que a escola, a docência e os currículos ganharam novas dimensões que devem dar conta de uma educação que exige maior tempo de permanência na instituição de ensino "[...] mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais" (ARROYO, 2012, p. 45). Nesse sentido, também as reflexões sobre a escola integral merecem ser aprofundadas, de modo que muitos estudiosos do tema da ampliação do tempo escolar insistem numa distinção conceitual entre escola integral e educação integral. E discutir esta distinção foi a principal finalidade deste trabalho como parte da pesquisa "O tempo integral nas escolas de Goiânia: quais os fundamentos teóricos?", em desenvolvimento na Universidade Federal de Goiás[1].

Para realização desta etapa do trabalho, optou-se pelo procedimento de pesquisa bibliográfica, que segundo Lima e Mioto (2007, p. 38) "implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório". Isto é, a pesquisa bibliográfica é diferente do levantamento ou revisão bibliográfica, que na verdade é inerente ao início de todo estudo científico.

De acordo com Gil (1994), a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações. Além disso, auxilia na construção ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

Vale ressaltar que a metodologia escolhida pelo pesquisador ocupa papel importante na definição do quadro conceitual pois, conforme Minayo (2001) trata-se do caminho do pensamento, ocupando lugar fundamental no interior das teorias, compreendidas como possíveis explicações da realidade. Para a autora (2001, p. 16), "a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador".

Neste sentido, o conjunto de técnicas que compõem a metodologia deve apresentar instrumental capaz de atender aos objetivos estabelecidos e responder às perguntas formuladas. É a coerência interna entre os objetivos propostos, os métodos adotados e o referencial teórico que trarão densidade e confiabilidade às conclusões da pesquisa (FREIRE, 2010).

[1] A pesquisa bibliográfica consistiu na primeira etapa do estudo, em seguida, está sendo realizada uma pesquisa documental que tem como fonte de dados os Projetos Político-Pedagógicos das escolas de tempo integral das redes pública e privada da cidade de Goiânia. Este estudo documental encontra-se em fase de coleta de dados.

Assim, para a realização da presente pesquisa bibliográfica, foram utilizados os parâmetros oferecidos por Lima e Mioto (2007, p. 41) quanto à delimitação do universo de estudo, orientando a seleção do material:

> a) o parâmetro temático – as obras relacionadas ao objeto de estudo, de acordo com os temas que lhe são correlatos;
> b) o parâmetro linguístico – obras nos idiomas português, inglês, espanhol, etc.;
> c) as principais fontes que se pretende consultar – livros, periódicos, teses, dissertações, coletâneas de textos, etc.;
> d) o parâmetro cronológico de publicação – para seleção das obras que comporão o universo a ser pesquisado, definindo o período a ser pesquisado.

Nesse sentido, a coleta de dados foi iniciada com a adoção de critérios fundamentados nestes parâmetros, isto é, quanto ao parâmetro temático, foram escolhidas obras que discutem o tema da educação integral e da escola de tempo integral; quanto ao parâmetro linguístico obras em português publicadas no Brasil (pois interessava ao estudo particularmente a questão da educação integral na realidade brasileira); quanto às fontes, após um levantamento sobre os livros publicados (em que poucos exemplares foram encontrados), optou-se por realizar o estudo em periódicos nacionais (para alcançar as diversas regiões do país e diferentes pesquisadores), de modo que foi escolhida a base dados do portal *Scielo* como fonte de pesquisa, pois trata-se de um portal que reúne as mais importantes revistas acadêmicas da área da educação; por fim, quanto ao parâmetro cronológico, optou-se por abranger todos os artigos encontrados no portal *Scielo*, uma vez que trata-se de um tema recente e crescente no âmbito da discussão acadêmica.

Assim, para a busca no portal *Scielo* foram utilizados os descritores (palavras-chave) “tempo integral”, “educação integral” e “escola de tempo integral”. Com estes descritores foram localizados 40 artigos publicados entre os anos de 1999 e 2015. A partir dessa seleção, obedecendo aos critérios anteriormente estabelecidos, iniciou-se o procedimento de análise que, conforme Lima e Mioto (2007, p. 41), é primordialmente baseado na leitura:

> No caso da pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência.

Nessa perspectiva, foram realizadas leituras sucessivas do material para obter as informações e/ou dados necessários em cada momento da pesquisa. Lima e Mioto (2007) identificam essas leituras da seguinte maneira: leitura de reconhecimento do material bibliográfico; leitura exploratória; leitura seletiva; leitura reflexiva ou crítica; e, por fim, leitura interpretativa.

Com a leitura dos artigos inicialmente encontrados no *Scielo*, identificou-se que 25 poderiam contribuir com a discussão da temática da educação integral e escola de tempo integral. Esta seleção dos artigos ocorreu porque ainda que os 40 trabalhos inicialmente computados apresentassem os descritores buscados, quais sejam, “tempo integral”, “educação integral” e/ou “escola de tempo integral”, alguns apresentavam as palavras em contexto diverso à temática investigada, o que fez com que fossem excluídos do estudo. Para exemplificar esta seleção pode-se citar o artigo publicado no ano de 2013, intitulado “A relação entre saúde e escola: percepções dos profissionais que trabalham com adolescentes na atenção primária à saúde no Distrito Federal” (PENSO *et al,* 2013), que apresenta o descritor “tempo integral”, e por isso apareceu no universo inicial de 40 trabalhos, mas que não foi selecionado pois discute a questão da saúde integral e não da escola em tempo integral.

Por outro lado, artigos que apresentam dados de estudo realizados em escola de tempo integral, mas, para os quais a escola foi apenas *lócus* de investigação, foram mantidos dentre os selecionados, como é o caso de "Competência, problemas internalizantes e problemas externalizantes em quatro grupos de adolescentes" (OLIVEIRA-MONTEIRO *et al,* 2013) e "Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio" (SILVA, PELISSARI e STEIMBACH, 2013). Tais trabalhos foram mantidos na seleção realizada, pois concluiu-se que a questão da escola ampliada estava em discussão, mesmo que secundariamente.

Seguindo a sugestão de Lima e Mioto (2007, p. 41) que afirmam que "A investigação das soluções também pode envolver a construção de um instrumento que permita pinçar das obras escolhidas os temas, os conceitos, as considerações relevantes para a compreensão do objeto de estudo", para cada um dos 25 artigos selecionados, foi preenchida uma planilha. Esta planilha apresenta itens de identificação do artigo, quais sejam: autor (a), título, revista em que foi publicado, ano de publicação, resumo e palavras-chave. E itens de conteúdo, quais sejam: tema principal, objetivo do artigo, a marcação dos descritores presentes no artigo (escola de tempo integral, educação integral, tempo integral), concepção de escola integral, concepção de educação integral e observações. O quadro a seguir apresenta a distribuição dos 25 artigos selecionados por ano de publicação, excluindo-se os anos em que não foram localizados artigos com os descritores buscados.

Quadro 1: Artigos selecionados por ano de publicação

1999	2007	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
1	2	1	1	2	2	3	7	6	25

Conforme expresso no quadro acima, é possível perceber um leve aumento da discussão acerca da temática da "escola integral" e "educação integral" a partir dos anos de 2011, com ênfase nos últimos três anos. A ocorrência dos descritores buscados nos 25 artigos pode ser vista no quadro abaixo:

Quadro 2: Ocorrência dos descritores nos 25 artigos selecionados

	Educação Integral	Escola de Tempo Integral	Tempo Integral
Ocorrência do descritor	23	15	22
Total de artigos	25	25	25

Como mostra o quadro 2, o descritor "educação integral" aparece em 23 dos 25 artigos selecionados. O que é particularmente interessante para o estudo proposto, pois indica uma prevalência de estudos com ênfase na "educação integral" e não na "escola de tempo integral", que aparece em 15 dos 25 artigos selecionados. Em todos os artigos em que aparece o buscador "escola de tempo integral", por consequência ocorre também a palavra-chave "tempo integral", mas o oposto não ocorre, ou seja, há 22 artigos com o descritor "tempo integral" em detrimento de 15 com "escola de tempo integral".

CIAIQ
www.ciaiq.org

Assim, de maneira geral, percebe-se que a discussão sobre a temática da ampliação do tempo escolar dos alunos ocorre também na relação com outras instituições ou espaços de aprendizagem alheios à escola, como pode ser visto nos trabalhos sobre o Programa Mais Educação, como no artigo "Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação" (SILVA e SILVA, 2014).

Para aprofundar o estudo proposto, optou-se por realizar uma análise pormenorizada dos artigos mais recentes, de maneira que os seis artigos que foram publicados no ano de 2015 compuseram esta amostra. O quadro abaixo mostra que dentre os seis artigos analisados, todos apresentam uma concepção de escola de tempo integral, sendo que em metade dos artigos esta concepção está claramente explicitada e na outra metade dos artigos esta concepção está presente, mas não de forma claramente explícita.

Quadro 3: Concepção de Escola de Tempo Integral:

Artigos	Está explicitada	Não está claramente explicitada	Não apresenta
Leite e Ramalho (2015)	x		
Barbosa, Richter e Delgado (2015)		x	
Corá e Trindade (2015)	x		
Carvalho (2015)		x	
Alves da Silva Ubinski Dulce e Strieder (2015)		x	
Ferreira e Rees (2015)	x		

Quanto à concepção de educação integral, identificou-se que em quatro artigos ela está claramente explicitada, em um trabalho esta concepção está presente, mas não está claramente explicitada, e em um trabalho, identificou-se a ausência de concepção de educação integral. Mas mesmo essa ausência é relativa pois, ainda que os autores enfatizem atividades de contraturno que ocorrem no ambiente da escola, acabam por concluir que estas atividades de complementação curricular podem ser indutoras ou precursoras de uma educação integral, ainda que este termo ou concepção não seja utilizado no artigo.

Quadro 4: Concepção de Educação Integral:

Autores	Está explicitada	Não está claramente explicitada	Não apresenta
Leite e Ramalho (2015)	x		
Barbosa, Richter e Delgado (2015)	x		
Corá e Trindade (2015)		x	
Carvalho (2015)	x		
Alves da Silva Ubinski Dulce e Strieder (2015)			x
Ferreira e Rees (2015)	x		

Por meio da análise dos dados foi possível identificar que a discussão sobre a escola de tempo integral e a educação integral aparece de forma intimamente relacionada na literatura que discute o tema.

De maneira geral, observou-se, quanto à concepção de escola de tempo integral, que ela é entendida como maneira restritiva de compreender o avanço da educação integral, como no artigo de Leite e Ramalho (2015), cuja ênfase está na concepção de uma educação integral, que deve extrapolar os muros da escola.

O artigo de Barbosa, Richter e Delgado (2015), por sua vez, apresenta a concepção de escola de tempo integral como um desafio, uma escola a ser construída, a partir de ampla compreensão da infância e da vida coletiva.

Nesse artigo observa-se que os autores entendem que tem havido aumento do tempo integral, mas isso não tem levado a um aumento da educação integral.

A educação integral, para esses autores, relaciona-se com o direito à educação, direito a viver os tempos de infância, portanto, por meio de ação interdisciplinar que envolve integralidade na formação e ultrapassa a educação formal.

De forma oposta, no trabalho de Corá e Trindade (2015) não está explícita uma concepção de educação integral, enquanto a escola de tempo integral é compreendida como instituição apta a traçar metas para lidar com a vulnerabilidade dos estudantes, isto é, deve fazer parte de programas preventivos de políticas públicas voltadas ao acompanhamento e superação das condições ditas vulneráveis dos alunos.

Assim, a concepção de escola integral se aproxima da ideia de assistência social.

No trabalho de Carvalho (2015) ocorre explicitamente uma concepção de educação integral e, implicitamente, uma concepção de escola de tempo integral.

Educar integralmente significa lidar com diferentes linguagens e com diferentes dimensões de formação. Já a escola de tempo integral não é diretamente analisada no texto, mas há indicações de que nesta escola possa ocorrer a tão desejada educação integral.

A concepção de escola de tempo integral aparece explicitamente no texto de Alves da Silva Ubinski Dulce e Strieder (2015) a partir, sobretudo, da concepção de Anísio Teixeira, entendendo que a escola deveria relacionar-se com a vida e precisaria sanar lacunas de formação do aluno, vislumbrando uma formação completa.

Nesse texto não está explícita a concepção de educação integral, ainda que possa estar subentendida na própria ideia da escola integral, assim, há a indicação de que as ações de complementação curricular possam colaborar com uma educação integral.

No texto de Ferreira e Rees (2015), por sua vez, ocorre explicitamente uma noção de escola de tempo integral e uma noção de educação integral.

A concepção de escola integral está vinculada à ideia de um currículo flexível, capaz de articular atividades intelectuais e atividades práticas, e a noção de educação integral está voltada para uma educação que pode inclusive ser ofertada na escola integral, mas que, antes de tudo, diferencia-se da instrução e refere-se, portanto, ao aspecto amplo da formação.

O estudo permite concluir que a literatura acadêmica produzida em torno da temática da educação integral e da escola de tempo integral diferencia esses termos, enfatizando que a escola de tempo integral pode inclusive restringir o conceito de educação integral.

Essa distinção conceitual garante que o simples aumento do tempo não seja confundido com uma visão ampla, que tem em vista não apenas a ampliação da permanência do aluno na escola, mas um

acréscimo qualitativo em sua educação. Assim, entende-se que a educação integral pode ocorrer em escolas de tempo integral, assim como pode ocorrer em escolas de tempo parcial.

De acordo com a literatura acadêmica, o que determina, portanto, a existência de uma educação integral não é o tempo de permanência dos alunos na instituição de ensino, mas sobretudo o que se faz nesse espaço/tempo e com esse espaço/tempo.

Referências

Alves S. J.; Strieder, M. (2015). O (Des)Interesse dos Professores Frente as Atividades em Contraturno. *Rev. Actual. Investig. Educ*, San José, 15 (1), 602-620.

Arroyo, M. G. (2012). O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: Moll, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil:* direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 33-45.

Barbosa, M. S.; Richter, R. S. & Delgado, A. C. (2015). Educação infantil: tempo integral ou educação integral? *Educ. rev*., Belo Horizonte, 31 (4), 95-119.

Carvalho, L. D. (2015). Crianças e Infâncias na Educação (em tempo) Integral. *Educação em Revista*, 31 (4).

Cora, E. J.; Trindade, L. (2015). Intersetorialidade e vulnerabilidade no contexto da educação integral. *Educ. rev*., Belo Horizonte, 31 (4), 81-94.

Ferreira, H. B.; Rees, D. K. (2015). Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia. *Educ. Real.*, Porto Alegre, 40 (1), 229-251.

Ferreira, J. R.; Araújo, S. V. de. (2012). Ampliação de tempos e de oportunidades no contexto escolar da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (GO). In: Moll, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil:* direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 345-358.

Freire, V. B. (Org.). (2010). Horizontes da pesquisa em música. Rio de Janeiro: 7 letras.

Gil, A. C. (1994). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Leite, L. A.; Ramalho, B. (2015). Jovens-Adolescentes Egressos de uma Educação Integral: A Construção de Atitudes e Valores. *Educ. rev*., Belo Horizonte, 31 (4), 63-80.

Lima, T. S. de; Mioto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál*, Florianópolis, 10, 37-45.

Machado, A. dos S. (2012). Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas: os diversos tempos da educação integral. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil:* direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 267-276.

Minayo, C. de S. (org.). (2001). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes.

Oliveira-Monteiro, N. R. (2013). Competência, problemas internalizantes e problemas externalizantes em quatro grupos de adolescentes. *Psico-USF*, Itatiba, 18 (3), 427-436.

Penso, M. A.; BRASIL, K. R.; Arrais, A. R. & Lordello, S. R. (2013). A relação entre saúde e escola: percepções dos profissionais que trabalham com adolescentes na atenção primária à saúde no Distrito Federal. *Saúde Soc*., São Paulo, 22 (2), 542-553.

Silva J. A. da; Silva K. P. (2014). Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. *Educ. rev*., Belo Horizonte, 30 (1), 95-126.

Silva, M. R. da; Pelissari, L. B; Steimbach, A. A. (2013). Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. *Educ. Pesqui*. São Paulo, 39 (2), 403-417.

Labirintos de Espaços e Tempos no Cotidiano Universitário

Maria Gorete Rodrigues da Silva

Polo UAB Vera Grin/Prefeitura Municipal de Gramado - goretegramado@gmail.com

Resumo. O artigo apresenta as significações, estratégias e táticas utilizadas pelo acadêmico de Administração, IES particular, curso noturno, nos labirintos de tempos e de espaços contemporâneos. O problema norteador foi qual o sentido (representação) e o uso (táticas e práticas) do tempo e do espaço do acadêmico no seu cotidiano como universitário. Pesquisa exploratória e descritiva: estudo de caso e análise dos dados está orientada na análise de conteúdo. Utilização de multimétodos: descrição (roteiro pré-definido), fotografias e imagens construídas pelos sujeitos. Entre as questões investigadas, destacam-se tempo-espaço coletivo, tempo-espaço individual e tempo-espaço de estudo no cotidiano. Na relação com o tempo social (institucional e organizacional) e o tempo individual (das escolhas de cada um), analisa-se a plasticidade da adaptação e da experiência subjetiva de cada sujeito ao interagir com o mundo que o rodeia, afetando de forma intensa a ação sobre o cotidiano, levando aos estilos de ser acadêmico.

Palavras-chave: Cotidiano universitário; Tempo e espaço; Curso de Administração.

Labyrinths of Spaces and Times in Everyday Life

Abstract. The article presents the significances, strategies and tactics used by an Administration academic ,IES particular, nocturnal course, in the maze of times and contemporary spaces. The leading problem was the sense (representation) and use (tactics and practices) of time and space of the academic in his daily life at the university. Exploratory and descriptive research: case study and data analysis is oriented in content analysis. Use of multi-methods: description (predefined itinerary), photographs and images created by subjects. Among the investigated subjects the collective time-space, individual time-space and time and study space in everyday life. In relation to social time (institutional and organizational) and individual time (of each person's choice), the plasticity of each subject's adaptation and subjective experience is analyzed by interacting with the world around him, affecting intensely the action on the quotidian, leading to the styles of being academic.

Key-words: Daily life at the university; Time and space; Administration course.

1 Introdução

Observa-se, nos cenários nacional e regional, uma expansão e massificação do ensino superior em Administração. Ao mesmo tempo, percebe-se uma "latente" insatisfação pelo aparente descompasso entre o que o acadêmico busca na Universidade e o que a Universidade idealiza concretizar, pode e consegue oferecer.
A expectativa de ascensão social via acesso ao ensino superior, aumentou muito o número de ingressos na Universidade. Hoje a educação superior (Universidades Publicas e Privadas) já não é mais privilégio social para poucas pessoas, das classes mais altas, mas transformou-se em aspiração e realidade para as camadas mais baixas da população (Inep, 2004). Outra característica interessante da comunidade universitária atual é que, além da expansão no sentido horizontal (jovens de diferentes classes sociais e de diferentes regiões geográficas), há também a expansão vertical; "indivíduos de diferentes faixas etárias estão ingressando ou continuando seus estudos" (Zabalza, 2004). Há um contexto cada vez mais heterogêneo de estudantes universitários. Cabe destacar que, às vezes, são pessoas casadas, com obrigações familiares diversas; no caso em estudo, a grande maioria trabalha; muitos moram longe da Universidade, passaram por formações educativas diversas, tais como supletivo, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e ENCCEJA (Exame Nacional de Competências de Jovens e Adultos) ; alguns pararam de estudar há mais de dez anos e outros ainda, possuem grande vivência profissional e interesses profissionais definidos. Enfim, um grupo social diferenciado e ainda pouco estudado, com diversos interesses, diferentes motivações, capacidades e expectativas.
Este estudo parte de uma tese de doutorado, busca olhar o acadêmico como sujeito (não como objeto ou recurso a ser desenvolvido), procurando entender o que representa para ele este período de formação, o curso

superior e o seu cotidiano. Enfim, conhecer as significações atribuídas na trajetória, nos labirintos[1] de tempo e de espaço contemporâneos.

A expressão labirintos de tempo e de espaço representa a ideia de que o tempo e o espaço não podem ser pensados e praticados como superfícies ou sequências, independentemente dos sujeitos que as analisam e as ocupam. Os tempos e os espaços não estão previamente prontos, mas são modelados e modeladores da história, apresentam-se como um emaranhado de passagens ou caminhos, constituindo-se espaços enredados e desenredados na construção individual e social de cada sujeito.

Cada ser humano enraíza-se simultaneamente no tempo e no espaço. "O espaço e o tempo constituem duas dimensões de toda atividade e experiência humana" (Chanlat, 1996, p. 108). A observação cotidiana do universo acadêmico nos mostra que essas dimensões são mais ricas de significações do que as concepções tradicionalmente exploradas e do senso comum, como a explicação simplificada da falta de tempo que o acadêmico – de ensino noturno e de Instituição de Ensino Superior (IES) particular – tem a dedicar à sua formação. Conceituando o espaço como um lugar, ao mesmo tempo, de sobrevida biológica e da existência psicológica, como um lugar social, um campo que estrutura as interações, não importando qual seja a sua configuração, o ordenamento do espaço é sempre um desafio e um jogo arriscado (Chanlat, 1996, p. 108). Um jogo arriscado, pois cada ator (coletivo ou individual) procura, na medida das suas possibilidades e disponibilidades, apropriar-se de parte ou da totalidade por meio da territorialidade e das relações de poder; e um desafio, no sentido de que o espaço concedido é apenas um possível entre tantos outros, sempre submetido, uma vez realizado, à crítica do espaço vivido. O espaço organizacional – neste caso, universitário – ao mesmo tempo engloba espaços individuais e coletivos de trabalho e formação e está submetido a algumas exigências de espaços mais amplos: espaço de sociedade e o espaço do mundo. Os espaços são construídos social e culturalmente e refletem a relação que o homem mantém com a natureza e com os outros homens. O tempo e a organização e a utilização do espaço são eminentemente culturais. Estão associados a um sistema, a uma ordem social, a um universo de representações da natureza, da vida, dos homens e das relações que esses elementos mantêm entre si.

Qual a representação e como acontece esta organização e construção de tempo e espaço, nesta fase de acadêmico? Dessa forma, busca-se entender especificamente um processo que poderia ser genericamente caracterizado como significação e organização do tempo e espaço de estudo e de trabalho do sujeito em um curso de graduação, neste caso de Administração, na busca de uma formação superior e, consequentemente, de um diploma, na particularidade de estudantes-trabalhadores e de trabalhadores-estudantes. Esses sujeitos fazem parte de uma determinada cultura, têm uma história pessoal e social, que precisa ser conhecida, analisada e considerada pela Universidade, visto que fazem parte da realidade histórica e social do contexto de inserção da Instituição (Universidade). Ao longo da pesquisa, observou-se que os labirintos de tempo e de espaços dos acadêmicos geravam um conjunto de histórias e operações heterogêneas que compunham patchworks do cotidiano (Certeau, 1994, p.46). Este estudo, enquanto exploratório, fez um mergulho no cotidiano universitário, o qual é um grande patchwork, composto por várias histórias pessoais, jeitos de ser e de fazer, tempos/espaços individuais e tempos/espaços coletivos, mas também tempos institucionais sociais e econômicos. Vidas e histórias se entrelaçam nas trajetórias individuais e coletivas construídas nos labirintos de tempo e de espaços contemporâneos, formando assim algo semelhante a um caleidoscópio, cujas diversas combinações, desenhos infinitamente diferentes que mudam a trilha cotidiana de cada acadêmico.

2 Caminhos da Pesquisa

A proposta foi "O corpo a corpus", expressão usada por Ribeiro (2003, p.128) para destacar a importância de o pesquisador expor-se mais ao seu objeto de estudo (corpus), aprofundar as análises, submeter-se ao que seu corpus lhe trouxer de novo, sugestivo e até inesperado. Manter o desejo, o amor a pensar, a conhecer o que motivou na escolha do objeto, usar a bibliografia existente como referência, mas não aplicá-la mecânica e obrigatoriamente, usá-la como "ajudas e não muletas" (Ribeiro, 2003, p. 125) que podem anestesiar ou vacinar o pesquisador contra o seu objeto. Este foi o desafio buscado e vivido ao longo da pesquisa: expor-se ao objeto

[1] Será usado como metáfora relacionando ao conceito (significado de dicionário) de *labirinto* como qualquer recinto, parque, jardim etc., com emaranhados de passagens ou veredas.

(o corpo a corpus). Nesta trajetória, a pesquisadora esteve consciente de que a pesquisa é uma atividade objetiva e subjetiva, está impregnada da condição humana pela busca e pela construção do conhecimento, portanto gerando dúvidas, hesitações, necessitando de reflexões e de apuramento. É um trabalho de interpretação, cujo processo é necessariamente arriscado, cheio de conflitos e aberto à discussão.

A partir das experiências educacionais vividas e observadas, como docente e gestora e das considerações teóricas apresentadas, identificou-se um problema a ser investigado, conforme Vergara (2000), por interesses práticos e a vontade de compreender uma situação cotidiana. Os interesses práticos foram delineados pela atividade de docência e de gestora de um curso de graduação noturno de IES particular. O problema de pesquisa concentrou-se na seguinte questão: Qual o sentido (representação) e uso (táticas e práticas) do tempo e espaço do acadêmico (trabalhador-estudante e estudante-trabalhador) no seu cotidiano como universitário?

O objetivo Geral do estudo constituiu-se no escrever e analisar as significações atribuídas do tempo e do espaço, pelo acadêmico de Administração, às situações do seu cotidiano como universitário. As dimensões tempo-espaço, em especial os sentidos e usos, atribuídos pelo acadêmico (trabalhador-estudante ou estudante-trabalhador) de Administração de curso noturno de IES particular são variáveis fundamentais para conhecer e analisar o seu cotidiano como universitário. As instituições de ensino e mesmo os docentes, muitas vezes, desconsideram o projeto do estudante e, até mesmo, se dão o direito de formular projetos por eles, não conhecem e não contemplam as especificidades do seu cotidiano enquanto trabalhador-estudante ou estudante-trabalhador. Este trabalho teve como proposta trazer o acadêmico para a centralidade do processo de aprendizagem, conhecer os processos e estratégias por meio dos quais esse estudante organiza e vive o seu cotidiano, nos labirintos de tempo e de espaço contemporâneos. A proposta do estudo foi, por sua natureza, predominantemente qualitativa, pois busca compreender pessoas e o contexto sociocultural no qual vivem. Quanto aos fins, seguindo a taxionomia proposta por Vergara (2000), esta pesquisa é exploratória e descritiva, e, quanto aos meios, um estudo de caso. O estudo busca descrever e analisar o sentido (representação) e usos (táticas e práticas) do tempo/espaço pelo acadêmico de Administração nas situações do seu cotidiano como universitário. A proposta é conhecer melhor, entender e apresentar algumas características deste processo vivenciado por determinado grupo social, identificar e esclarecer fatores dificultadores e facilitadores que, de alguma forma, interferem neste processo. De acordo com Yin (2001), a pesquisa exploratória normalmente é mais adequada para casos em que o objeto de estudo é um fenômeno observado junto ao contexto da vida real. De acordo com o autor, o estudo de caso é a abordagem preferida quando se busca responder as perguntas “como” ou “por que”, que são questões de processo. O estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, o qual o investigador possui pouco ou nenhum controle; quando os limites entre fenômeno e contexto não são claramente evidentes; e, no qual, múltiplas fontes de evidência são usadas. A análise de conteúdo é uma técnica para tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema. Na fase da pesquisa apresentada neste artigo, houve a inserção da pesquisadora no ambiente, no dia-a-dia do grupo investigado, por meio de observação participante, técnica de construção de imagens, questionário e entrevistas semi-estruturadas (Vergara, 2006). Este estudo usou também a fotografia como apoio e recurso na coleta de dados e a técnica de construção, que consiste de um meio para obtenção de dados pelos quais os sujeitos da pesquisa são estimulados a utilizar gravuras, imagens para responder a questão sob investigação. Os dados foram coletados, principalmente, por meio da técnica de construção de imagens e aplicação de um questionário. Em um primeiro momento, foi solicitado a cada um que respondesse às questões e, em seguida, foi-lhes solicitado que produzissem uma colagem ou desenhos que refletisse/representasse o seu cotidiano como universitário. Para tanto, foram disponibilizados revistas (variadas) cola, tesoura, canetas coloridas, Flip-chart[2], folhas de flip-chart e canetas. As imagens construídas foram apresentadas, discutidas e comentadas no grupo. As colagens produzidas, acrescidas das anotações, resultados dos comentários dos acadêmicos ao olharem as construções, foram tratadas por meio da análise de conteúdo, tendo sido estabelecidas três categorias de análise: cotidiano como acadêmico, tempo/espaço individual e tempo/espaço coletivo, imagens/construções deste tempo/espaço como acadêmico (estudante-trabalhador e trabalhador-estudante).

[2] Bloco de folhas grandes, colocado em cavaletes de estrutura de madeira ou de alumínio.

Os sujeitos pesquisados foram definidos de forma não-probabilística, intencional. De acordo com Marconi e Lakatos (1988), adota-se esse critério quando o pesquisador está interessado na opinião (percepção, ação, intenção, etc.) de determinados elementos da população. Assim, de acordo com a estratégia adequada, os sujeitos foram escolhidos. A pesquisadora se dirigiu intencionalmente ao grupo dos quais mais desejava saber a opinião. Foi considerado como critério a representatividade do grupo, quanto à heterogeneidade, seleção de sujeitos de diferentes faixas etárias, fases do curso, proveniências de diferentes cidades e níveis de experiência profissional, assim como a disponibilidade de tempo para entrevista e registro dos dados. A atividade foi realizada em três momentos: 1) descrição do tempo e espaço no cotidiano de estudante universitário feita por 29 acadêmicos de vários semestres do curso, em agosto de 2008. A partir do título "Tempo e Espaço no Cotidiano como Acadêmico: estratégias de estudo" descreveram sobre o tema; 2) Resposta ao questionário, construção de imagens realizada em setembro de 2007, com a participação de 20 acadêmicos e 3) apresentação e comentário das descrições e registro em pequenos grupos; Para realização da segunda etapa, houve um cuidado quanto aos sujeitos pesquisados para que fossem provenientes de cidades diferentes e de semestres diferentes do curso (contemplando dois primeiros semestres – metade do curso – e que estivessem finalizando o curso), com perfis socioculturais diferentes (pais de famílias, mães de família, jovens em ascensão profissional, jovens morando sozinhos, etc.). Para a coleta de dados foi utilizada, de acordo com Yin (2001), a técnica de triangulação, que tem como objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Vergara (2006) define triangulação como uma estratégia de pesquisa, usada nas ciências sociais, baseada na utilização de diversos métodos para investigar um mesmo fenômeno. Parte-se do princípio de que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem a vinculação com a macro realidade social. Desta forma, foram usados vários métodos de coleta de dados, objetivando evidências múltiplas de validação, para verificar a repetição de uma observação ou interpretação e esclarecer seu significado. Assim, definiu-se, para o presente estudo, a utilização de multi-métodos: descrição (a partir de roteiro pré-definido, fotografias – como apoio) e imagens construídas pelos sujeitos. Na descrição foi apresentado uma questão aberta aos acadêmicos sobre o tempo/espaço no seu cotidiano como acadêmico. A análise de conteúdo foi a estratégia utilizada nas questões abertas, descrições, imagens construídas, fotografias e as anotações. Foram seguidos os seguintes passos: (a) transcrição das entrevistas e revisão da transcrição; (b) leitura flutuante do material transcrito; (c) mapeamento dos temas emergentes, conforme as macro categorias, que possibilitaram visualizar o sentido e relações tempo-espaço, *habitus*-capital e condições de estudo; (d) categorização dos dados e (e) interpretação e re-interpretação dos dados a partir da triangulação (uso de diversos métodos para analisar o mesmo fenômeno). Para trabalhar com os dados da transcrição das entrevistas e observações foram organizados quadros que sistematizaram os dados coletados. A figura a seguir apresenta uma síntese do desenho da pesquisa, destacando a sua operacionalização, com as estratégias para a coleta, tratamento e análise dos dados.

Macro-categorias	Elementos de Análise	Operacionalização	Nº. de Participantes	Análise
Labirintos de Espaços e Tempos	Tempo individual e coletivo Biografia tempo-espacial (relato do cotidiano, práticas cotidianas) Representação tempo-espaço do cotidiano como acadêmico.	Descrição pelos sujeitos Observação Participante (fotografias e construção de imagens)	29 22	Análise de Conteúdo

Fig. 1 – *Desenho da pesquisa*

O estudo de caso, como método escolhido, embora forneça riqueza de dados e informações e possibilite estudar mais profundamente um assunto, sofre com frequência críticas sobre sua incapacidade de possibilitar generalizações, ou seja, prejudica a transferibilidade para outras realidades. Em contrapartida, Yin (2001) ressalta que os estudos de caso são as bases iniciais para que se possam buscar aprofundamentos posteriores,

após a familiarização com o assunto.

3 Estilos Acadêmicos

Aqui, no caso em estudo, a partir do cotidiano, podem-se observar, em linhas gerais, três estilos de acadêmicos, os quais se relacionam às condições socioeconômicas, faixa etária, situação familiar, envolvimento com trabalho e estudo, objetivos e expectativas com o curso, a relação da temporalidade institucional e a temporalidade individual. Nos três estilos, observa-se o tempo de interação e o tempo de instituição, caracterizado pela necessidade de conciliarem-se ritmos: individual, institucional de trabalho, da Universidade e da família, por exemplo.

Araújo (2005) propõe o conceito de estilo de vida como a relação dialética entre os condicionamentos estruturais e a margem de estilização possível do indivíduo. O estilo é um ponto de confluência entre a pessoa e a sociedade. A operacionalidade do conceito de "estilo de vida" é embasada na tripla dimensão: 1) como um eixo de análise das estratégias de articulação entre a temporalidade individual, face às temporalidades institucionais; 2) como um conceito mediador entre os constrangimentos do tempo social, do tempo institucional e do tempo subjetivo; e 3) como um meio revelador de estruturas profundas alicerçadas no *habitus*.

3.1 Ligados no futuro: acadêmico de olho no amanhã

Este estilo de acadêmico apresenta uma relação pessoa-tempo, que se pode dizer tempo programado (Araújo, 2005). O projeto, a capacidade de sonhar e realizar o impulsiona para o futuro, assim como dá sentido a existência, ao presente.

	Condições socioeconômicas/ Faixa etária/ Situação familiar Estrutura Envolvimento com trabalho/estudo	**Objetivo e expectativas com o curso**	**Gestão do tempo (temporalidade institucional/ temporalidade individual)**
Hoje/**Amanhã** **"Ligado no futuro"**	Jovem (menos de 25 anos) realiza estágio (na Universidade ou fora) Solteiro ou com companheiro, sem filhos Paga o curso com auxílio dos pais e eventualmente, tem PROUNI (AD). Estudante- trabalhador	Considera-o curso uma etapa, uma estrada para chegar, aonde quer. Planeja a continuação dos estudos, com pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Preocupa-se e planeja a sua inserção "definitiva" no mercado de trabalho.	Concilia com organização e pequenas "táticas gazeteiras" (CERTEAU) Aproveita ou tem interesse de aproveitar ao máximo às oportunidades na IES, como por exemplo, Intercâmbio Internacional. Aproveitam os tempos e espaços coletivos, tais como palestras, Empresa Júnior, Escritório de Projetos. Tem pressa, faz o maior número possível de disciplinas. Aproveita os finais de semana para lazer. Tempo de interação/tempo de instituição e tempo programado.

Figura 2 – *Estilo Acadêmico "Ligado no Futuro"*

> *"O cotidiano universitário nesta fase te exige muito mais, tanto em dedicação como pela complexibilidade dos conteúdos que estão sendo vistos. Assim é preciso se organizar. Eu, por exemplo, desenvolvo meus trabalhos sempre antes do prazo estabelecido, para não deixar tudo para última hora" acadêmica J.*

Essa fala traz a preocupação com o tempo, com os prazos, com a necessidade de cumpri-los. E a acadêmica continua:

> *"Gosto muito de estudar o que é uma motivação para mim, então consigo me organizar para tudo, procuro ver bibliografias diferentes além das que são cobradas, enfim, me dedico pois sei que essa situação não é para sempre, e em alguns anos estarei no mercado de trabalho e este não tolera erros".*

Observa-se o compromisso e a preocupação com o futuro e, na sequência, a praticidade e a ação proativa e realista diante da necessidade de trabalhar e estudar. Trabalhar e estudar não são opção, é contingência da sua história (Furlani, 1998) como se observa no depoimento a seguir:

> *"Na questão trabalhador-estudante não tem como fugir desta situação, muitas famílias como é o caso da minha,*

não tem como nos sustentar financeiramente, por isso, temos que trabalhar, mais é importante não só pela parte financeira mais o trabalho nos ensina muito com as situações que somos expostos todos os dias. E a vida estudante-trabalhador talvez seja a que mais nos assombre, pois quando saímos com um diploma de graduação parece que temos obrigação perante as pessoas de saber tudo ou ainda já ser um profissional bem sucedido só porque se é formado. Concordo que devemos estar bastante preparados mais, a cobrança psicológica acredito que é que mais incomoda". Acadêmica J

O diploma abre portas para novas trilhas e "certifica", enquanto credencial de competências que precisam ser demonstradas; o resultado desse percurso será cobrado no seu meio profissional, por isso essa expectativa de futuro gera muita ansiedade. A acadêmica D estaria incluída no perfil Ligado no Futuro e o cartaz construído (Figura3) representa a diversidade de sonhos e busca nessa fase, como pode se observar: aliança e bebê representando a dimensão familiar afetiva, o sonho com o casamento e filhos; carros, celular, cartões de crédito, cheque (a representação da ascensão econômica); e viagens. Maquiagem, passarela, amizades, relacionamentos – o capital social e a sua própria representação enquanto uma imagem executiva, séria, concentrada nos seus sonhos, "ligada no futuro". A acadêmica comenta:

[...] aula todo dia, emprego que exige de mim, agenda cheia, namorado, política, família, complexos múltiplos para enfrentar consumismo exagerado, decisões a tomar. Acadêmica D



Fig. 3- *Ligado no Futuro*

Este estilo acadêmico tem um envolvimento com o trabalho e estudo ao estilo estudante-trabalhador. O estudo é a sua âncora, onde apoia as suas aspirações em maior dimensão, porém precisa do trabalho para sobreviver e vê o trabalho como parte e etapa da sua formação educacional, em busca de melhores condições de trabalho e, consequentemente, financeiras e sociais. Este estilo vive o presente, mas com uma grande orientação para o futuro. Na vivência do presente, busca aproveitar as oportunidades oferecidas pela Universidade, tais como intercâmbio e estágios, que difere dos resultados apresentados por Augusto (2005) em pesquisas realizadas com jovens trabalhadores e de classe média que anunciavam um futuro promissor para si próprios, mas sem perceber a conexão entre o dia de hoje e de amanhã. Tinham uma tendência a fantasiar o futuro, ou vê-lo como um campo infinito e aberto de possibilidades, mas esperando que as coisas se revelassem no futuro. Esses acadêmicos estão projetados no futuro, mas conectados com as oportunidades do presente, apesar, e ou também, de extremamente preocupados com o "seu" tempo de lazer, como exemplifica o depoimento do acadêmico F: [...] *sábado e domingo eu dedico exclusivamente ao lazer, família e amigos.*Esse é um aspecto interessante, que se aproxima dos resultados de pesquisa realizada (AUGUSTO, 2005), revelando que esses jovens também não aceitam que o tempo livre disponível seja preenchido por procedimentos, atividades que consideram que exijam esforço. O tempo do estudo e o tempo do trabalho opõem-se ao tempo do lazer, "sagrado", o qual não pode ser sacrificado. Percebe-se um estilo diferente das gerações passadas, pontuadas pelo sacrifício, inclusive presente na vida de muitos pais, de esforço para que os filhos concluam os estudos.

3.2 Administrando o dia de hoje

Este estilo de acadêmico tem a sua vida absorvida no presente, vive pressionado pela interação e pelo tempo das instituições que o cercam. O futuro é, também, um campo de projeções e sonhos,

CIAIQ
www.ciaiq.org

mas é pressionado pelas questões emergentes do presente, que têm uma dinâmica própria e exigem ações imediatas e contínuas. A imagem do leão e a frase "matar um leão por dia", apresentada pelo acadêmico F, representa plenamente esse estilo.

	Condições socioeconômicas/ Faixa Etária / Situação familiar Estrutura Envolvimento com trabalho/estudo	**Objetivo e expectativas com o curso**	**Gestão do tempo (temporalidade institucional/ temporalidade individual)**
Hoje Administrando o dia de hoje	Jovem mais maduro Casado (a), ou com companheira (o) e filho (s), eventualmente. Concilia família e trabalho Estruturando a infra-estrutura familiar (construindo casa, por exemplo) Paga o curso com dificuldade, dividindo o orçamento Trabalhador-estudante	Sabe da importância do diploma, mas não o vê como prioritário, pois já tem o seu emprego ou seu negócio próprio.	Faz em média de duas a três disciplinas. Pensou em desistir ou já parou um ou outro semestre ou diminuiu o número de disciplinas devido outras prioridades. Jornada de trabalho, às vezes dupla, para cumprir compromissos financeiros. Divisão e dificuldade em conciliar família/ universidade e trabalho. Tempo cronometrado; quando necessário, usa finais de semana e madrugadas para realizar atividades de aula. Tempo de interação/tempo de instituição

Fig. 4 – *Estilo Acadêmico Administrando o dia de hoje*

O relato de uma das acadêmicas do estilo " Administrando o Dia de Hoje", ao chegar ao final do curso, revelando a imagem que representa o tempo e o espaço cotidiano é da conquista

[...] visto que pensei em desistir por duas vezes, sendo que o pensar em desistir foi ficar sem estudar. AG

A força de vontade e a luta constituem a vida e a representação de si do estudante noturno. Ele se reconhece um lutador (SPOSITO, 1989) e esse estilo está nesta batalha diária, no cotidiano, na administração do dia de hoje.

O cartaz da acadêmica D expressa o estilo **Administrando o dia de hoje**. A acadêmica é uma jovem com namorado há muito tempo, montando casa, com emprego fixo e a qual percebe que o seu diploma não faria muita diferença quanto ao trabalho e à remuneração, inclusive destaca

[...] na Administração tu já podes ir atuando antes e diferente, por exemplo, de uma fisioterapia, que tu precisas do diploma para começar a atuar.

Observa-se, neste grupo, também filhos de pequenos empresários, acadêmicos que atuam em empresas familiares, ou eles próprios empreendedores que gerenciam os seus próprios negócios. Constata-se que o curso de Administração, pela formação generalista e pela facilidade de inserção no mercado, principalmente em estágios, com atuação muitas vezes como mão-de-obra barata,

possibilita que o jovem consiga emprego na área; após a inserção profissional, a efetivação passa a ser, na maioria das vezes, uma conseqüência natural. No cartaz, no centro, a acadêmica representou o seu cotidiano, e na direita o tempo e o espaço coletivo vividos neste cotidiano; à esquerda, colocou imagens representando o seu tempo e espaço individual. No centro da figura 5, observa-se o caminho esculpido que leva até o alto onde está representada a formatura, com o comentário: *Caminhada desde 2002. Se tudo der certo me formo em 2010.* Neste comentário, a acadêmica expressa a necessidade, se tudo der certo, de precisar nove anos para concluir o curso, totalizando 18 semestres e não nove ou dez, conforme grade curricular proposta e tempo previsto pela Universidade. O cartaz traz também, ao centro, a representação da multifuncionalidade, dos vários papéis desempenhados no cotidiano, com a imagem apresentada na figura 5.

A imagem escolhida apresenta a questão da tecnologia, seja para o lazer, com os fones de ouvido, seja para trabalho, com o celular. O trabalho é representado por intermédio da folha com caneta e a alimentação rápida. A ausência de tempo para a alimentação é uma constante como exemplifica o depoimento:

[...] estudar na lancheria para conciliar tempo de estudar com lanchar. Ao comentar a imagem, a acadêmica D comenta: A presença de várias mãos para conciliar todas as demandas parece ser uma alternativa interessante.

Outra imagem para representar essa multifuncionalidade foi apresentada pelo acadêmico M, na figura 6, que apresenta "Guia de Sobrevivência para Diversas Situações", em uma analogia aos papéis e ambientes vividos no cotidiano como acadêmico, sendo trabalhador-estudante, também com várias mãos

e a necessidade de guias diferentes. A representação física da mão (várias) parece dar uma segurança, uma facilidade à resolução das situações vividas. Esse tema está presente, independentemente do perfil, com a preocupação com os vários papéis. A acadêmica J, por exemplo, do estilo Ligado no Futuro, comenta:

> *É difícil conseguir conciliar a vida profissional, da vida acadêmica e ainda da vida pessoal, temos que vivenciar vários papéis de maneira distinta e ainda ser cobrada por suas atitudes, controle, postura, te obrigando de certa forma não errar.*

A gestão da vida pessoal, profissional e acadêmica para esse público se apresenta como um dos maiores desafios.





Fig. 5- *Cartaz "Administrando o dia de hoje"*

Um aspecto manifestado foi a falta, e a consciência da inexistência, de um manual ou um padrão para resolver a situação de conciliar trabalho, família e estudo. Para os acadêmicos, em especial do perfil Administrando o Dia de Hoje, existe a necessidade de ir organizando e vivendo da melhor forma possível esta fase, pois cada um tem as suas soluções e alternativas para melhor se organizar, não há uma regra ou padrão. Esse aspecto é interessante, principalmente, em se tratando de alunos do curso de Administração. A Administração tem, muitas vezes, a tendência a trabalhar com modismos e buscar um manual, uma "receita para o bolo", o famoso "como fazer em 10 lições", uma abordagem prescritiva. Esses acadêmicos, talvez pela vivência profissional ou pela maturidade, parecem ter consciência de que não há "receita", mas sim a necessidade de cada um adequar-se ao seu contexto e circunstâncias. O relato representado na figura 6 foi sintetizado no dilema: "Ir ou não ir? Eis a Questão. Esse dilema, conforme o relato da acadêmica D e confirmado pelos colegas, esta presente no dia-a-dia e, nesse caso, compartilhado com o namorado, também acadêmico.

A questão representada pelo anjinho e o diabinho (representação da tentação) é: [...] *vamos ou não vamos a aula*?. E, diante desse dilema, faz-se a relação custo-benefício, avaliam-se as alternativas, sendo que muitas vezes, em um dia muito frio, ou pela disciplina não ser muito "atrativa", a falta à aula acaba acontecendo. A acadêmica destacou as tentações: *Se é inverno é muito frio, se é horário de verão, é cedo, dá uma vontade de ir caminhar, mas depois que a gente esta em aula gosta.*





Fig. 6 – *Tempo e espaço coletivo "Administrando o Dia de Hoje"*

Outra representação foi o carro como meio de locomoção, usado também, de forma coletiva, por intermédio das caronas, que otimizam custo e personalizam o deslocamento, e é também um momento no cotidiano de descontração, de convivência. Mas a carona exige um planejamento e adequação, conforme relato da acadêmica J,

> *Venho para a aula de carona com uma amiga, procuramos sempre fazer as mesmas cadeiras para facilitar com o transporte, evitando que uma espere a outra.*

O carro representa também, para o acadêmico, um símbolo de status, autonomia e liberdade como observa a acadêmica T, que representou o seu cotidiano com uma foto sua no carro e com o seguinte comentário:

> *A imagem que escolhi para representar o meu cotidiano foi eu dirigindo, chegando na faculdade, geralmente estou com pressa pela correria do dia a dia. Acho difícil achar estacionamento. O carro é o meio que me ajuda a administrar melhor meu tempo, pois a vida universitária é muito agitada e, também é uma forma de chegar aos lugares de lazer. Dirigir é um auxílio para as atividades rotineiras e para o lazer.*

A acadêmica complementa

> *[...] venho para a Universidade de carro, gosto desta liberdade, pois conforme a horário que termina a aula posso ir para casa.*

A busca por adequar o tempo individual ao tempo institucional é uma premissa importante; a acadêmica mora e trabalha uma cidade e estuda em outra. Outra questão pontual, que preocupa os acadêmicos no seu cotidiano como universitário, é a falta de estacionamento. A Universidade não tem estacionamento pago, sendo usadas as ruas das imediações, ocorrendo roubos e arrombamentos, apesar do policiamento intensivo e ostensivo. Essa é uma questão pontuada pelo tempo à procura de um lugar para estacionar mais próximo da Universidade, que faz alguns estudantes chegarem mais cedo (para "pegar" lugar) e aproveitarem o tempo, antes da aula, para utilizar o laboratório de informática e biblioteca (espaços formais de estudo disponibilizados pela instituição). A questão do espaço a ocupar, para guardar uma extensão do corpo do homem urbano: o carro, pois, apesar de terem automóvel, acredita-se que uma grande maioria não possua seguro, em caso de roubo. Essa preocupação fica explícita na representação do acadêmico M, que, ao ser orientada a atividade de montagem ou fotografias para representar o cotidiano, prontamente pegou a máquina fotográfica e saiu para fazer o registro, apresentando entre as cinco fotografias, duas referentes ao estacionamento com as seguintes frases:

> *[...] dificuldade, já na chegada, para estacionar [...] dificuldade até de estacionar as motos.*

Um sentimento manifestado em geral pelos acadêmicos, mas acredita-se que mais marcante neste grupo é o sentimento de divisão, do cotidiano, da vida trabalho e estudo, como exemplificado na figura 7: "Divisão", imagem do acadêmico MS, que trouxe o comentário: *Querendo curtir o final de semana, e lembrando sempre o que o espera para a semana*. Assim como a imagem do acadêmico C, que traz a representação de uma "cabeça cheia de dúvidas", entre as demandas de trabalho, estudo e família, na qual se observa uma angústia e uma tristeza, conforme relato dos acadêmicos […] *um sentimento de perda, de não estar fazendo algo adequadamente, de forma plena.*



Fig. 7 – *Cabeça cheia de dúvidas x Cabeça dividida*

O cartaz apresentado pelo acadêmico C, que traz a imagem da cabeça cheia de dúvidas, complementa ao colocar ao lado uma bússola, destacando [...] *às vezes não sa*bemos *qual o nosso.* Parece estar presente mais um grande dilema existencial desses sujeitos: Qual é o norte? O que realmente vale a pena? Este estilo de acadêmico, pelas necessidades emergentes de gestão do tempo, da vida familiar, do estudo e do trabalho sacrifica o tempo de lazer com maior frequência. É, ou melhor, parece ser este o acadêmico que faz horas extras e que estuda nos finais de semana, quando necessário.

3.3 Hoje e amanhã com calma

O estilo acadêmico "Hoje e Amanhã com Calma" parece ser um grupo mais tranquilo quanto à gestão do seu dia-a-dia. É importante destacar que, neste grupo, estão acadêmicos de diferentes faixas etárias, mas acredita-se que sejam a minorias em percentuais.

	Condições socioeconômicas/ Faixa Etária / Situação familiar Estrutura Envolvimento com trabalho/estudo	**Objetivo e expectativas com o curso**	**Gestão do tempo (temporalidade institucional/ temporalidade individual)**
Hoje e Amanhã com calma	Pai/ mãe de família com responsabilidade de sustento da família. Jovens (herdeiros de pequenos negócios) ou pequenos empreendedores. Busca a formação para maior conhecimento e estabilidade profissional Trabalhador-estudante	Quer o diploma, mas quer aprender e aproveitar os outros papéis que desempenha na sociedade.	Faz a gestão do tempo, com maior tranquilidade, prioriza família e trabalho. Tempo de interação/tempo de instituição e tempo para si.

Fig. 8 – *Estilo Acadêmico Hoje e Amanhã com calma*

Este estilo busca priorizar o tempo para si (ARAÚJO, 2005) e para investir nos seus mais variados papéis e áreas de interesse, como exemplificado pelo acadêmico C [...] *tempo para cuidar da horta, ser presidente do Clube*. O cartaz apresentado pela acadêmica DJ, foi escolhido para essa representação.



Fig. 9 – *Cotidiano Hoje e Amanhã com Calma*

Observa-se, no alto do cartaz, na figura 9, a representação do tempo/espaço individual e a explicação: *Novas descobertas, vislumbrar novas ideias, novos paradigmas. Atenção e dedicação.* Representada simbolicamente pelo céu, o movimento das nuvens, crianças e a imersão na arte revelam-se o viver plenamente o momento presente, conforme explicação da acadêmica DJ às gravuras. Em termos comparativos, há uma grande diferença na representação do céu com nuvens como tempo individual de descobertas, da representação do

tempo individual como relógio, ou mesmo da cabeça batendo na parede, que pode estar mais adequado ao estilo "Administrando o dia de hoje". Este estilo de acadêmico parece estar imerso no tempo *kairos,* que é considerado o tempo subjetivo, o tempo vivencial, que não é possível ser medido com relógios e cronômetros.
Este estilo acadêmico valoriza e participa dos eventos, como palestras, por exemplo, as considera [...] *fontes de conhecimento e compartilhar de experiências*, da mesma forma como também aprecia os trabalhos em grupo, sinônimos de espaço de troca: [...] *compartilhar conhecimento* [...] *e conviver/lidar com pessoas que agem e pensam diferentes*. Representa os momentos de avaliação, como momentos de tensão, estudo e concentração e Ambiente Virtual de Aprendizagem como uma das facilidades para trabalhos e estudo. Araujo (2005) apresenta a definição de tempo como algo mediador das relações de poder entre indivíduos e instituições, considerando que as normas temporais são delineadas e impostas pela organização social e política, sendo objeto de estudo da sociologia do tempo. A autora apresenta duas ideias básicas desta relação, que pode ser visualizado neste estudo. A primeira é que [...] *qualquer passagem do tempo, não obstante ser objetiva e irreversível revela o tipo de normas temporais que a sociedade legitima, através das suas instituições e tradições* [...] (2005, p.1). O tempo de graduação se refere a um tempo específico, regulado por uma legislação e processos normatizadores por parte das Universidades, sendo desta forma objetivo, quantificável e passível de administração e controle. São registros de presença, número mínimo de horas, calendários pré-definidos, cronograma de aulas, tempo para conclusão do curso (tempo mínimo e tempo máximo). E a segunda idéia é que a "*mesma passagem do tempo implica dinâmicas pessoais reflexivas capazes de transparecem o modo como os indivíduos compreendem e reagem as normas institucionais que governam os ritmos sociais, numa perspectiva cotidiana e numa biográfica*" (p.1). Apresenta-se, nesta dimensão, a plasticidade da adaptação e da experiência subjetiva de cada sujeito ao interagir que o mundo que o rodeia, afetando de forma intensa a ação sobre o cotidiano, levando aos estilos de ser acadêmico. Os estilos de ser acadêmico apresentam a interação e construção singular de cada sujeito no tempo social (institucional e organizacional) e o tempo individual, que é relativo às escolhas sobre a sua própria vida.

4 Considerações Finais

O labirinto de tempo e espaço do cotidiano do acadêmico foi construindo-se ao longo deste estudo, em retalhos que formaram um grande *patchwork*. Os retalhos, de formatos, tamanhos e matizes diferentes foram colocando-se lado a lado, e sobrepondo-se formando um grande mapa, no qual o percurso de cada acadêmico cria um caleidoscópio, na organização de tempo e espaço nas suas trilhas do cotidiano.
Nas imagens do caleidoscópio esta as trilhas do cotidiano, no percurso vivido e buscado pelo acadêmico. O tempo-espaço coletivo sala de aula ocupa o centro das suas vivências de acadêmico e o tempo-espaço individual é buscado e construído na organização e criatividade da vivência de cada sujeito. Constatou-se uma grande expectativa dos estudantes no tempo e espaço coletivo, sala de aula, como o desencadeador das atividades de ensino-aprendizagem e, quando não, como único tempo-espaço disponibilizado à sua formação educacional. Há estudantes que criam os seus espaços dentro da Universidade, organizam a sua agenda com tempo para frequentar a biblioteca, o laboratório de informática para vivenciar e buscam experiências na aventura de ser estudantes. Muitos, inclusive frequentam a cantina e os laboratórios de aprendizagem – como Empresa Júnior e Escritório de Projetos; outros circulam pela Universidade, no anonimato das relações com esse ambiente, que oportuniza poucos espaços de socialização, para poderem prolongar os contatos que podem nascer na sala de aula. Nesta fase, o estudante precisa adotar uma gestão eficaz para os trabalhos escolares e para a jornada de trabalho. É necessário articular de forma inteligente os tempos que se sobrepõem tais como aulas, trabalho (necessário para a sobrevivência), vida pessoal/familiar/, lazer e trabalhos (escolares, eventualmente). Este estudo propõe um projeto institucional de inserção na Universidade a ser desenvolvido, principalmente, no primeiro ano de curso. Diante da legislação que contempla atividades complementares, estas horas do projeto poderiam ser contabilizadas para o acadêmico como horas complementares. Este projeto teria dois eixos básicos: Projeto de Vida e Gerenciamento do Tempo (fundamentada em princípios) e Estratégias de Aprendizagem.

Referências

Araújo, Emilia Rodrigues. **A relação entre pessoa e sociedade**: um olhar a partir do tempo, 2005. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/dspace/handle/1822/3889>. Acesso em: 26 jun. 2007

Augé, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

Augusto, Maria Helena Oliva e MARTINS, Heloisa Helena. Juventude (s) e Transições. In: **Tempo Social:** Revista Social da USP. V.17.n.2. São Paulo: USP, 2005.

Bardin, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

Bertero, Carlos Osmar. **Ensino e pesquisa em Administração.** São Paulo: Thompson Learning, 2006.

Bertero, Carlos Osmar. **Somos muito titulistas, adoramos diplomas.** Porto Alegre, 5 de abril de 2007. Caderno Gestão. Jornal Zero Hora.

Bonnewitz, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Bourdieu, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

Bourdieu, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre,RS: Zouk, 2007.

Certeau, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Chanlat, Jean François. **O indivíduo na organização**: dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, 1996, v. 1 e 3.

Correia, A.M.R. e Mesquita, A. **Novos públicos no ensino superior.** Lisboa: Edições Silabo, 2006.

Elias, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

Estudo revela queda do poder aquisitivo da classe média. **Jornal da Unicamp,** ed. 251, maio 2004. Disponível em: <*http://www.unicamp.br/unicamp*>. Acesso em: 30 jun. 2007.

Furlani, Lucia M. Teixeira. **A claridade da noite**: Os Alunos do Ensino Superior Noturno. São Paulo: Cortez, 1998.

Franco, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 2 ed.Brasilia: Líber Livro Editora, 2007.

Grisci, C. L. I. **Trabalho, tempo e subjetividade**: a reestruturação do trabalho bancário. Porto Alegre: PUCRS, 2000. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2000.

Harvey, D. **A condição pós-moderna**: técnica e tempo. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

Hassard, John. Imagens do Tempo no Trabalho e na Organização. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. (org) **Handbook de estudos organizacionais**: reflexões e novas direções. São Paulo: Atlas, 2001, v. 2.

Linhares, Célia Frazão. Órfãos da Guerra? In: VIELLA, Maria dos Anjos (org). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003.

Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988.

Nogueira, E. O tempo nas Organizações: Conceitos e Resultados de Estudo Exploratório de caso, **Anais do XXVII** EnANPAD, Atibaia, São Paulo, 2003.

Pais, Jose Machado. **Vida Cotidiana**: Enigmas e Revelações. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

Pais, J. M; Carvalho, C; Gusmão, N. M .(organizadores). **O Visual e o Quotidiano**. Lisboa: ICS, Imprensa de Ciências Sociais, 2008.

Paivandi,Saeed. As Novas Tendências da Sociologia do Estudante Universitário, em França. In: Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: **A organização do trabalho na escola.**Abril 2006, n 5, pág 261-298.

Quadros, Waldir. **A evolução da estrutura social brasileira:** Notas Metodológicas. Texto para discussão. IE/UNICAMP, n.147, novembro de 2008

Resumo Técnico, 2004. Resumo Técnico de 2004. Disponível em: <*http://inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.htm*>. Acesso em: 25 jun. 2007.

Ribeiro, Renato Janine. **A universidade e a vida atual**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

Roesch, Silvia M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em Administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Sposito, Marília Pontes (coord). **O Trabalhador-estudante**. Um perfil dos alunos do curso superior noturno. São Paulo: Loyola, 1989

Vasseli, O.; Demasi D. Tempos Industriais e Tempos Individuais. In: DE MAIS, D. (org). **A sociedade pós-industrial**. Paz e Terra, 1999.

Vergara, S. C. **Métodos de pesquisa em Administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

Vergara, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

Vergara, Sylvia C, Vieira, M. F.C. Sobre a Dimensão Tempo-Espaço na Análise Organizacional. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**. abr./jun. 2005.

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

Zabalza, Miguel A. **O Ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A Webquest sobre "Variação Linguística" em Língua Inglesa: a BNCC e as habilidades e competências em leitura

Josenil Araújo dos Santos[1] e Lucy Ferreira Azevedo[2]

[1] Programa de Pós Graduação em Ensino PPGEN Universidade de Cuiabá- UNIC, Brasil.
teacherjosenil@gmail.com
[2] Programa de Pós Graduação em Ensino PPGEN. - Universidade de Cuiabá- UNIC, Brasil.
Lucyfazevedo@gmail.com

Resumo. O Ensino Fundamental no Brasil foi reformulado (BNCC- 2017). Na dimensão das Linguagens e seus Códigos, trata do ensino de línguas adicionais e, entre os pressupostos teórico-metodológicos, faz a abordagem das competências e habilidades a serem adquiridas pelos alunos em leitura. O interesse de um grupo de pesquisadores sobre a BNCC com as habilidades e competências para o ensino de Língua Inglesa levou-os à análise e à descrição de uma proposta de Webquest. Este artigo objetivou, em pesquisa qualitativa e descritiva, analisar como se desenvolveu a relação webquest, aluno e professor. Para tanto, estudaram-se o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC´s na escola. O tema desenvolvido foi "Variação linguística" no inglês, observando-se língua/gem como interação e apoiando-se em teóricos dos Estudos Culturais. Dentre algumas considerações conclusivas, a atividade de listening parece ser a grande fragilidade do trabalho dos professores de língua franca.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. BNCC. Habilidades e Competências. Webquest.

The Webquest on "Language Variation" in English: BNCC and reading skills and competences

Abstract. The Elementary School in Brazil was reformulated (BNCC-2017). In the dimension of Languages and its Codes, it deals with the teaching of additional languages and, between theoretical and methodological assumptions, approaches the skills and abilities to be acquired by students in reading. The interest of a group of researchers on the BNCC with the abilities and competences for the teaching of English Language led them to the analysis and description of a Webquest proposal. This article aimed, in qualitative and descriptive research, to analyze how the webquest, student and teacher relationship was developed. For that, the use of Information and Communication Technologies (ICTs) in school was studied. The theme developed was "Linguistic Variation" in English, observing language / gem as interaction and relying on cultural studies theorists. Among some concluding remarks, the listening activity seems to be the great fragility of the work of the lingua franca teachers.

Keywords: English Language Teaching. BNCC. Skills and Competencies. *Webquest.*

1 Introdução

Tem havido, por parte dos professores de língua inglesa ou dos professores de línguas francas e adicionais, em geral, sejam eles da rede pública ou particular no Brasil, maior interesse em relação às aprendizagens (*outcomes*). Percebe-se forte mobilização no alinhamento dessas expectativas em *frameworks* descritivos com progressão de conhecimento, de habilidades e de desempenho (*knowledge, skills* e *performance*).

Este interesse levou o grupo de pesquisadores da Universidade de Cuiabá[1] a considerar uma proposta para aprendizagem *outcomes*[2] de Língua Inglesa, elaborada por um professor de inglês da rede pública, no momento em que o ensino de língua inglesa está agora sob a orientação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC - do Ministério da Educação e Cultura do Brasil, promulgada para o ensino fundamental em 20 de dezembro de 2017.

Professores participaram de inúmeras reuniões sobre temas basilares do ensino de línguas, uma vez que, na fala de muitos profissionais, a língua inglesa não era abordada com mesmos norteadores utilizados para o ensino de língua materna – língua portuguesa – no aspecto de potencializar a criticidade, estimular a autoria, a formação cidadã, ou seja, sugerir um mesmo caminho para o ensino desta língua.

O estudo das diferentes controvérsias surgidas durante a elaboração do documento pelo MEC, juntamente com o estudo da Tecnologia de Informação e Comunicação - TIC´s - do grupo de estudo/pesquisa da Universidade de Cuiabá, Mestrado em Ensino, Linha 1: Linguagens e seus Códigos, levaram à consideração de uma atividade de webquest E, a partir do projeto, o objetivo deste artigo é a descrição do desenvolvimento da relação webquest e aluno, das escolhas diante dos sites indicados.

O projeto do professor criou atividades na webquest, tendo como base a Base Nacional de Comum Curricular – BNCC (2017) - em suas reflexões sobre habilidades e competências, com a finalidade de experienciar o ensino da língua inglesa para a formação do estudante crítico e mais cidadão. Para isso, o tema proposto foi “Variação linguística”.

Perguntou-se, então, se a execução de uma ferramenta como a webquest promoveria iniciativas independentes no uso de língua por parte do aluno de língua inglesa e, incentivando a tomada de decisão, a aquisição de conhecimento mais abrangente.

Acredita-se que esta TIC pode ser um enorme avanço para se começar a entender como acontece a aprendizagem do aluno e de que forma ele expande sua compreensão de mundo e, apesar do distanciamento do professor, seja na relação síncrona ou assíncrona, estimula para a criação aquele que propõe e para aquele que soluciona os desafios – o aluno.

A investigação realizada é uma pesquisa qualitativa, descritiva, cujo apoio são os passos dados por um voluntário na sua busca nos sites sugeridos e diante de hipertextos possibilitadores de reflexões. Tudo percebido por meio de seu discurso argumentativo.

Para tanto, optou-se pela descrição dos momentos de decisões de José (nome fictício, aluno do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública), para que se visualizasse se esta ferramenta o teria ajudado no desenvolvimento de habilidades e competências em leitura e de que forma suas escolhas o ajudaram a perceber a “Variação linguística” na língua inglesa. Leitura aqui percebida como uma ação de interação entre texto e sujeito

Em linhas gerais, este trabalho descreve, portanto: a construção da webquest sob orientação da BNCC – habilidades e competências; o estudo de uma das escolhas do aluno frente às propostas do professor, habilidades demonstradas e competências construídas juntamente com a análise das escolhas realizadas pelo aluno e conclusões possíveis. Somente a escolha de um vídeo, tendo em vista a limitação proposta por este evento.

[1] Universidade de Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

[2] The ability to analyze, interpret, and understand the complex interrelationships between authors, texts, and specific social, political, and historical contexts. Students will demonstrate the ability to think critically about the ways in which various aspects of identity, subject positions, and affiliations—including but not limited to race, gender, class, and sexuality—inform the development of national, transnational, and international literary traditions. https://english.as.uky.edu/student-learning-outcomes

2 A descrição da webquest e a bncc: habilidades e competências

A BNCC descreve competências gerais e específicas. Além disto, detalha habilidades que os alunos terão que ter ao final de cada etapa de ensino.

Eixo	Objetos do conhecimento	Competências gerais	Competências especificas	Habilidades
1. Oralidade	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo.	Comunicação: Expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. Repertório cultural: Constrói um senso coerente de si mesmo como indivíduo distinto, sendo capaz de compreender a perspectiva dos outros e identificar quando essas perspectivas são diferentes das suas. Trabalho e projeto de Vida: Entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade	Utilizar diferentes tecnologias, com novas linguagens e modo de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento em Língua Inglesa, de forma ética, crítica e responsável. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.	(EF09LI04) expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção de texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto. (EF09LI19) 3discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.
2. Leitura	Recursos de Argumentação	Conhecimento; Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.	Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo criticamente sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.	(EF09LI17) debater sobre a expansão da Língua Inglesa no mundo, em função do processo de colonização das Américas, África, Ásia e Oceania.
3.conhecimentos linguísticos	Usos de linguagem em meio digital: “internetês”	Comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria.	Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.	(EF09LI01) fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.

[3] Esta habilidade originariamente corresponde ao eixo Dimensão intercultural, entretanto na Webquest ela foi concebida também pertencente ao eixo da Oralidade.

CIAIQ
www.ciaiq.org

Seguem-se, nesta perspectiva, a descrição da pesquisa, corpus deste trabalho: estudo da webquest que propunha atividades cujo tema era "Variação linguística" para alunos do nono ano do ensino fundamental. "Variação linguística", conforme o entendimento de Terra (2008, p.59): (a fala) "... por ser a realização concreta da língua, representa sua diversidade, evolui a cada instante, acompanhando as transformações da sociedade".

José foi escolhido aleatoriamente entre dez voluntários. Em seguida, foram analisadas as opções do aluno José. Feitas as escolhas – respostas das atividades da webquest - os pesquisadores fizeram as análises sobre habilidades e competências e ao mesmo tempo colhiam as reflexões do professor elaborador da proposta. Trabalho que se propunha a ensinar a língua com uma intenção formativa, o que obrigou o professor a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a Língua oficial BNCC (2017, p. 239), além da própria vivência dos estudantes no seu mundo social.

3 Buscando sentido – a análise da execução da proposta pelo aluno

Durante a execução das propostas para o aluno sobre Variação linguística na língua inglesa, os momentos desenharam processualmente a aprendizagem e, no construto do estudante, supunha-se verificá-la na ação do sujeito.

Este processo exigiu novos paradigmas para o surgimento do professor tecnológico, porque o ensino online exige dele fundamentos teóricos robustos, uma vez que os atuais estudos linguísticos dão o norte para a melhoria do ensino de línguas. E com esta orientação, abre-se a visão mais ampla da leitura por meio da inter-transdisciplinaridade como condutora do processo .Interdisciplinaridade entendida em sua complexidade, ou seja, não é a simples conjunção de disciplinas, ou soma de áreas disciplinares conjugadas em seus entendimentos/conceitos e representações. Conforme Capra (1982) seria uma nova linha de uma nova ciência. É constituída objetivamente e subjetivamente, limitada em sua amplitude – porque não explica tudo. Assim, é composta de incompletudes e alteridades. Kunh(1989) diz que a interdisciplinaridade não é uma revolução no interior de determinada ciência. Essa conjuntura de interrelações (constituídas também de construções e disputas) deu oportunidade de origem a novos métodos e teorias, linhas novas de pesquisas e também nova compreensão de objetos e objetivos científicos originais, além de legitimação da práxis interdisciplinar.

A proposta da webquest acredita na transdisciplinaridade como uma visão de algo ou ramo de conhecimento integrantes de ciências diferentes que podem ultrapassar seus próprios limites epistêmicos e práticos, libertos da clausura que a ciência até então propunha, segundo Reis(1991), existe uma imbricação entre história e cultura, portanto há sempre um acrescentar neste amálgama. Esta proposta, faria parte então, de um universo de conhecimento que transcende esta prisão científica da disciplina ou área de saber isoladas. Ortiz (2004) explica que os horizontes disciplinares são pontos de partida e não zona limítrofe. Nicolescu (1999) complementa, afirmando que a transdisciplinaridade pretende compreender o mundo presente com sua ferramenta própria – determinada unidade de conhecimento.

Toda a liberdade de leitura de mundo/vida contida em ver uma língua sempre em sua situação de uso leva o professor a pensar sob um prisma de caráter interdisciplinar e transdisciplinar, diferentes dimensões, porque irá investigar as formas de produção ou criação de significados e de difusão dos mesmos em postura de diálogo.

Então, falar uma língua é trazer todos os seus significados linguísticos e culturais. Para tanto, entende-se que isso acontece no envolvimento cultural, pois se entende o ensino de uma língua não somente como uma prática em determinada cultura, mas também a linguagem como fator

integrador, herdado e continuamente atualizado. Cultura compreendida não só como um conjunto de hábitos de uma determinada sociedade, mas práticas sociais trocadas no cotidiano. (WOLF, 1980). Em seus estudos sobre cultura, Hall (2014) a registra também como transdisciplinar e a linguagem é o meio pelo qual o sentido é elaborado pelos sistemas de representação. Complementa com o pensamento de que os sistemas de representação constroem e veiculam os significados ou simbolizam as ideias veiculadas pelos sujeitos. (HALL, 2014).

3.1 A "variação linguística"

Normalmente entende-se a Variação linguística como as mudanças percebidas no uso de determinada língua, fator natural e comum que pode se apresentar em vários planos como na fonética, na sintaxe, no léxico, influenciados por fatores históricos e culturais. No entanto, a abordagem escolhida para a construção da proposta da ferramenta da webquest não pensou como as pesquisas sociolinguísticas (Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação) que formalizam analiticamente a "variação linguística", mas como fenômeno sistemático, observado sincronicamente em um determinado ponto da estrutura da gramática de uma comunidade de fala. Vê o processo de mudança em curso na língua, no plano diacrônico, na busca da combinação dos resultados das variáveis idades, sexo, classe social e nível de escolaridade, além de mudanças no contato mais próximo ou não com o mundo urbano ou rural, porém a partir da noção de prestígio. Um pensar a comunidade de fala com suas regras em um sistema heterogêneo, ou seja, uma língua falada segundo características linguísticas no plano político que a língua inglesa foi colocada como aquela de maior prestígio expressão em uso na Inglaterra, o inglês britânico. A ponto de se fazer uma competição (ranking) do país mais próximo do inglês da Inglaterra – uma espécie de superioridade linguística. No plano mais micro não imaginar as marcas fonéticas dos sotaques como falta de pureza idiomática, também como é ocaso do espanhol falado nas Américas sem o traço dito purista do espanhol europeu. As diferenças são variações apenas e podem não estar próximas dos países poderosos, de hegemonia político-econômica. A questão de língua/linguagem teria proximidade com a classificação de variações diatópicas, ou variação geográfica/regional que é a diferença apresentada na mesma língua falada em diferentes países.
Nesta perspectiva, parece haver uma linha que entrelaça língua, poder e sociedade que não pode estar distanciada dos projetos dos professores de línguas. Mostrar as línguas como neutras, imutáveis e sem preconceito é ignorar a língua em suas interações.

3.2 webquest e o percurso do aluno José

A proposta de estudo sobre "Variação linguística" está no link:
https://sites.google.com/view/englishquest/p%C3%A1gina-inicial, acesso pelo qual José executou as atividades, o qual dispunha de dez vídeos dentre os quais o aluno escolheu os que serão analisados em seguida. O trabalho começou com ações sobre leitura e o desenvolvimento da oralidade, além da pesquisa sobre costumes diferentes. Propôs ao aluno agregar o reconhecimento de algumas palavras e os costumes da África. Nesta perspectiva, são revistas as propostas de *Listening / Speaking Skills* e *Reading / Writing Skills*, trabalhadas antes da BNCC.
No trabalho sob orientação da BNCC, o professor estimularia o desenvolvimento de habilidades de reaserch, s*kimming, scanning, preview* e listening, entre outras. No entanto, pensamos na possibilidade de ampliação pela Webquest.
Nesta perspectiva de estímulo, logo que o aluno José entrou no site, seguiu o percurso proposto pela plataforma que é: o desafio, a tarefa, o processo, os recursos e a avaliação.

Iniciamos a análise pela primeira etapa da webquest: o professor propõe um desafio ao aluno: Would you like to discover África?
O site apresenta cinco (5) fatos interessantes sobre a África que possibilitam a competência Repertório Culturais (19), aumentando seus conhecimentos sobre a África.

3.2.1 Tarefa

Neste segundo passo, o professor, tendo proposto a "Variação linguística", solicita aos alunos que observem se houve alguma variação de costumes, isto é, abordagem cultural diferente entre o Brasil e África em algum fato ou ação no cotidiano apresentado no vídeo.

3.2.2 Processo

Os alunos acompanham a explanação do professor – o passo a passo de como fazer a tarefa.

3.2.3 Recursos

Até este momento, o aluno aumenta o acervo de experiências e passa a utilizá-lo para a construção de seu próprio conhecimento.
O professor indica os links de pesquisa que são os sites (páginas da web), comunidades virtuais, fóruns de discussão, localização de pessoas, instituições e histórico de notícias.
Em seguida, dispõem-se as opções de José em apenas um vídeo (Tmoz Uganda Leader) e fazem-se considerações gerais sobre o restante do material, pela limitação do artigo em termos de extensão, mas com o mesmo peso de responsabilidade e rigor documental.

3.2.4 Avaliação

É realizada na última etapa, para a qual o professor esclarece o aluno sobre como será avaliado.

4. *Tmoz Uganda Leader*

Este é um site falado em inglês que apresenta uma pesquisa realizada pela University of Cambridge, a qual chegou à consideração de que uma das variações linguísticas mais próximas dos países anglo saxônicos foi a variação encontrada em Uganda.
Ao ouvir as informações comunicadas no site, José, focando a oralidade, diz que conseguiu identificar uma palavra ou outra. E com muita atenção para a "variação linguística", observou que parecia africano mesmo, levando o professor a perceber que ele conseguiu entender o significado de "variação linguística". Sem dominar o universo da fonética da língua inglesa, mostrou perceber que a sonoridade (principalmente a prosódia) era diferente de outros vídeos aos quais já assistiu no cinema ou em outros documentários elaborados.
Mencionou um seriado muito conhecido dos jovens de diferentes nacionalidades, mas produzido nos EUA chamado "Friends" que, além de ter uma sonoridade diferente da apresentada no vídeo, também percebeu que um mesmo objeto pode possuir significados diferentes. Por exemplo, o estudante identificou que traffic light (EUA) é bem diferente de "Robot" (South África). Percebeu também que as roupas do jovem líder entrevistado não eram iguais aquelas do jovem que conhece.
Neste momento, a competência atingida foi Repertório Cultural (19) quando o aluno e o professor tiveram um papel fundamental diante da oportunidade de experenciar o campo da cultura entre

países falantes da mesma língua, porém com características linguístico-sociais diferentes. O que consequentemente os expôs a outros contextos sociais, na medida que vivenciou o intercâmbio de modos de vida por meio da subdimensão Expressão, situações cotidianas que lhe permitiram fazer comparações e indagações sobre o português e seu posicionamento no mundo globalizado. No que se refere à habilidade de identificar os argumentos principais, o aluno demonstrou ter conseguido comparar sua cultura a da África.

No eixo Leitura (2), utilizou-se de recursos argumentativos que mostraram seu conhecimento de "variação linguística", tanto que comparou um vídeo já assistido com a situação agora apresentada. Seus conhecimentos social e cultural deram-lhe suporte para fazer interdisciplinaridade, pois construiu associações com a roupa utilizada pelo entrevistado-mostragem de competências gerais e específicas. O estudante cumpriu, portanto, a tarefa.

Ponderando sobre o processo do professor, ele, nesta resposta, viu que o vídeo não dava maiores recursos para que ele percebesse variação também de costumes. Reconheceu criticamente que a escolha do vídeo, embora tenha dado resultado para a "variação linguística", não foi um bom material para a pesquisa sobre costumes.Observou a fragilidade que o aluno demonstrou em termos de Speaking , pois em sua argumentação pouco recorreu ao inglês.

Talvez pela escolha do gênero textual entrevista, não houve a possibilidade de o aluno perceber o dia-a-dia das comunidades africanas, como uma narrativa de um conto permitiria, em hipótese. No entanto, a trans e interdisciplinaridade foram observadas pelo aluno, ultrapassando a visão de estudar apenas a língua.

4.1 Considerações sobre as demais escolhas de José

José escolheu discorrer sobre o seguinte material proposto na webquest: Speak English like a African EFF; South Africa x American English robber; Uganda Hosts First Beauty Contest for People with Albinism.

Nas participações de José, é uma recorrente ele observar o texto não verbal e compará-lo a costumes de jovens brasileiros, principalmente na moda e posturas comportamentais.

Ultrapassou a dimensão da língua, como a questão estética dos cabelos, a observação política, o fato de alguns sentarem no chão ou fumarem. Foi então trans e interdisciplinar.

Na fala de alguns estudantes, nos vídeos, embora fique clara a variação do /r/ africano na língua inglesa, José não a identificou.· Sobre a diferença fonética, um dos vídeos mostrou a José o quanto são diferentes as duas representações linguísticas para o mesmo sentido. Observou as diferenças no português do Brasil e fez a associação entre aipim e mandioca; abóbora e jerimum entre outras variações.

Quanto às Competências e Habilidades, tem-se: (10) Responsabilidade e Cidadania, a relação levantada é a de que a pesquisa online realizada por meio da *webquest* poderia desenvolver no estudante capacidade para enfrentar desafios do mundo real que necessitam de (novos) posicionamentos e melhores resultados quanto a maneira de aprender e ver o mundo. Teve a oportunidade de desenvolver uma nova postura crítica frente a uma proposta.

Na competência 9, Empatia e Cooperação (p.58), de maneira mais simples, porém não menos importante, a dimensão também pode ser relativizada, assim que o estudante toma consciência do alcance que pode ter um vídeo ou uma imagem publicados em ambiente virtual. Nesse contexto, a webquest pode ser utilizada para contar ao mundo quais são as reais experiências que o jovem brasileiro vivencia durante seu percurso formativo.

Viu-se que a webquest fomentou a reflexão sobre conhecer-se a si mesmo, na competência Autoconhecimento e Autocuidado, o estudante discutiur4 a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal em direção à construção de identidades em um mundo globalizado, no momento em que o estudante começa a exercer autonomia na percepção dos sentimentos dos jovens que aparecem nos vídeos.
No vídeo sobre albinismo, a leitura do respeito ao outro também é uma maneira de valorização interpessoal, dessa forma alcança as competências e habilidades descritas na BNCC que seria a competência geral Empatia e cooperação quando passa a compreender um mundo plurilíngue e associado com a habilidade de debater5 sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.
Quanto ao professor elaborador da proposta, este assinalou que o documentário ofereceu mais dados sobre costumes que a entrevista, gênero textual que priorizaria posteriormente em outros trabalhos.
Em relação à proposta do professor como um todo, foi objetiva e mostrava claramente a situação da "Variação linguística", embora tenha sido dificultada pelo nível do aluno em algumas competências. A escolha do vídeo cumpriu com clareza a intenção de mostrar ao aluno a "Variação linguística" sem preconceito.

5 Considerações Finais

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC – depois de discussões entre estudiosos, mostrou maior aprofundamento para o ensino de língua inglesa, porque agora os suportes teóricos estão alinhados às concepções de língua/linguagem indicadas para o ensino da língua materna - Língua Portuguesa - salvos alguns pontos ainda frágeis, segundo se acredita.
Embora a descrição de aplicação da ferramenta webquest, foi possível perceber os avanços e fragilidades do aluno José, assim como a necessidade de maior amadurecimento do professor, criador da proposta.
Em relação às atividades, elas permitiram a expansão e liberdade do aluno ao traçar seu próprio caminho para verificar a "Variação linguística" entre alguns países de língua inglesa, tanto no plano linguístico quando no político ideológico na possibilidade de ampliação do conhecimento via trans/interdisciplinaridade. No entanto, a avaliação das atividades feitas pelo aluno mostrou o quanto a escola brasileira precisa efetivar seu ensino em relação à oralidade e escuta - speaking and listening - no universo das outras competências: listening, writing, Reading e speaking.
Uma das conclusões possíveis ao apreciar-se esta webquest e a sua execução é que, embora a missão de descrever uma experienciação seja sempre um equilibrar-se sobre um fio, ficou clara a importância do planejamento da ferramenta ter qualidade e aprofundamento teórico e prático para alicerçar a ação pedagógica; no trabalho com uma língua franca, priorizar a oralidade e escuta e, por fim, favorecer material que permita o tráfego cultural que a curiosidade do estudante vai favorecer, para que ele chegue onde a BNCC pontua, ou seja, a formação do cidadão crítico.

[4] BNCC EF09LI19
[5] (EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.

Referências

Hall, Stuart Cultura e representação, Rio de Janeiro: Ed., PUC-Rio, 2016.

Brasil, Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC. 2017.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc. Acesso em 19 de janeiro de 2019.

Capra, F. O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente, São Paulo: Cultrix, 1982.

Hall, S. A identidade cultural na pós-modernidade, Editora Lamparina, 2014.

Kentucky, University. Student Learning Outcomes. Disponível em: https://english.as.uky.edu/student-learning-outcomes. Acesso em 23 de Janeiro de 2019.

Kuhn, T. A estrutura das revoluções científicas, São Paulo: Perspectiva, 1989.

Longaray, E. A.; Lima, M. S. Os vários nomes do inglês na era global. Revista do Gelne, Piauí, v. 12, n. 1, 2010.

Nicolescu, B. La Transdisciplinarité, Paris: Rocher, 1999.

Ortiz, R. (2004), Estudos culturais. Tempo Social 16 (1). Disponível em. Acesso em 18 jun. 2013.

Ortiz, R. (org.). (2003); A sociologia de Pierre Bourdieu. São Paulo, Olho d'água.

Reis, E, P. (1987), Sociologia e Ciências Sociais no Brasil: a questão da interdisciplinaridade. Anais do III Congresso Nacional de Sociologia. Brasília

Terra, E. Linguagem, língua e fala. São Paulo: Scipione. 2008.

Wolf; M. Teorias das comunicações de massa. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Composições Filosóficas de Pesquisa em Educação do Grupo de Estudos Filosofia e Formação (EFF/PPGE/UFMT/BRASIL)

Silas B. Monteiro[1], Dionéia S. Trindade[2], Edilma de Souza[2] e Eliane M. De Jesus[3]

[1]Professor no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil. silasmonteiro@me.com;
[2]Doutoranda no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil. diostst@gmail.com;
[2]Doutoranda no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil. edilmasz84@gmail.com;
[3]Mestranda no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil. free.eliane@gmail.com

Resumo: Este trabalho resulta de uma pesquisa realizada no primeiro semestre de 2018. Teve como foco mapear as pesquisas produzidas pelos integrantes do Grupo Estudos de Filosofia e Formação (EFF) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), Cuiabá-MT, Brasil, referente ao interstício 2007-2018. Objetivou-se inventariar as pesquisas que resultaram em dissertações e teses produzidas no decorrer de 14 anos de fundação do EFF, buscando apreender como tais produções reverberam no movimento cotidiano desse grupo pesquisador. A abordagem metodológica segue atravessada pelas tessituras da cartografia (Deleuze e Guattari), mediante consultas ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como também ao banco de dados do PPGE e da Biblioteca do Instituto de Educação da UFMT, buscando localizar as produções científicas do grupo.

Palavras-chave: Pesquisa em Educação; Estudos de Filosofia e Formação; Filosofia da Diferença, Otobiografia.

Philosophical Essays of Research in Education of the Group of Studies Philosophy and Formation (EFF / PPGE / UFMT/ BRAZIL)

Abstract: This work is the result of a research carried out in the first semester of 2018 whose focus was to delineate the research produced by the members of the study group called Estudos de Filosofia e Formação (EFF) of the Postgraduate Program in Education of Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), Cuiabá-MT, Brazil, between 2007 and 2018. It aimed to map the scientific researches that resulted in dissertations and theses produced during the 14 years of existence of this study group, in order to understand how these researches reverberate in the everyday activities of this research group. The methodological approach is based on the cartography (Deleuze & Guattari), by means of consulting to the Catalog of the Coordination for the Improvemment of Higher Education Personnel (CAPES), as well as the PPGE/UFMT database and the Library of the Education Institute of UFMT, seeking to find the scientific productions of the group.

Keywords: Education; Studies in Philosophy and Formation; EFF; Philosophy of Difference; Otobiography.

1 Introdução

Plano

Sentimentos e provocações, conhecimentos e sabedorias denotam palavras a expressarem as pesquisas que inventariamos nesta revisão bibliográfica. Então, com o propósito de adentrar a discussão acerca da produção científica que vem sendo elaborada no interior do grupo de Estudos Filosofia e Formação (EFF), vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de

CIAIQ
www.ciaiq.org

Mato Grosso (UFMT), Cuiabá-MT, Brasil, buscamos responder, neste trabalho, a seguinte questão: Que abordagens temáticas e pressupostos epistemológicos vêm sendo destacados nas pesquisas produzidas pelo EFF ao longo dos 14 anos de sua fundação?

2 Trilhas

Reflexionar acerca de conceitos teórico-metodológicos é necessário. De acordo com Monteiro e Biato (2008), a palavra método evoca a noção de procedimentos a serem seguidos quando almejamos obter algum resultado investigativo. Efetiva-se algo mediante determinados passos. Por assim dizer, expressa o percurso do conhecimento e este se estabelece como criação e força de potência eivadas nas vivências e experiências.
De acordo com Monteiro (2010):

> Penso que se pode falar em experiência nas ciências humanas como aquelas pesquisas que colocam o investigador em navegação naquilo que é efetivo, ou em contato por vivência. Para aquilo que não é obtido por vivência, dirá Nietzsche, não se terá ouvidos para ouvir (NIETZSCHE, Ecce Homo, Por que escrevo livros tão bons, § 1). E aqui um limite profundo é posto, pois as pesquisas em ciências humanas, regidas por princípios positivistas – sustentadas a partir de coletas de dados e submetidas a tratamento estatístico – rigorosamente não nasceram de vivências (p. 28).

Estamos mergulhados na vida cotidiana, aprendemos, produzimos e criamos vivências a todo momento. Assim, nas pesquisas em ciências humanas é preciso buscar entendê-las como processo presente nas relações humanas; exige-se que se esteja disposto ir além dos aparatos metodológicos que há anos vêm sendo utilizados para mensurar a produção de conhecimento. Por tudo isso, complementam Monteiro e Biato (2008), "o método é o percurso do conhecimento e que este se estabelece como criação e não como descoberta. O conhecimento produzido vem a ser uma perspectiva entre outras e não, ao estilo metafísico, o conhecimento único e eterno sobre a realidade" (p. 70). Nesse entendimento, o método é o caminho criativo que se faz durante o processo investigativo, é um dos componentes que movimenta os olhares e os pensamentos em relação a algo a ser estudado.
De acordo com Deleuze e Parnet (1998),

> Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, só uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, copiar, imitar ou fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isto o que faz não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias sempre "fora" e "entre" (p. 06-07).

Estamos entre o vivido, os ditos e os escritos, caminhamos em direção perpendicular às direções que se abrem em novos caminhos durante a pesquisa, corroboramos com o velho e somos atraídos pelo novo. Nessa esteira de reflexões, nos assentamos na cartografia a qual nos proporciona roubar para criar novas formas de fazer e dizer sobre algo ou um dispositivo qualquer que nos instiga em conhecê-lo. Portanto, faz sentido o que Deleuze ressalta (1990),

> Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de 'trabalho de terreno'. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal (p. 151).

Percorrer por caminhos diferentes, romper com dualismos nas pesquisas científicas e compor por meio de linhas de estranhamentos novos rumos e diferentes modos de ver/ouvir/sentir a vida. Nesse sentido, ao realizar essa revisão bibliográfica optamos por cartografar e produzir linhas

metodológicas na tessitura da investigação. Nos propusemos a formar linhas móveis que caminham entre o processo, linhas de luz como diria Foucault, não a luz que procura por objetos pré-existentes, mas a luz que compõe visibilidades de enunciações, no caso, as pesquisas defendidas por integrantes do grupo de pesquisa de Estudos de Filosofia e Formação (EFF). Segundo Rolnik (1989), o cartógrafo: "é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado. Está sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias" (p.03). Para o cartógrafo toda espécie de material e informações são bem-vindas para cunhar o processo de investigação, não têm precedentes ou estilo a imitar. Assim, em busca de construir nossa cartografia, produzimos um mapeamento de pesquisas em meio ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, como também no banco de dados do PPGE/UFMT e na Biblioteca setorial do Instituto dessa mesma instituição de ensino superior, buscando localizar as produções científicas do EFF ao longo de 11 (2007-2018) anos de pesquisas defendidas. O grupo de pesquisa EFF opera em meio às construções conceituais da Filosofia da Diferença, propondo-se a investigar os fenômenos educativos em seus componentes teóricos e práticos, na interface dos campos da Educação, da Filosofia e da Saúde. Quanto aos procedimentos metodológicos, frisamos que para o mapeamento das abordagens temáticas, a leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave constituiu processo importante para a compreensão dos trabalhos pesquisados. A cartografia apresentada neste trabalho não se refere a territórios, mas às composições investigativas que dizem mais respeito a movimentos do que propriamente a posições fixas. Em meio às curvas cartográficas, o mapeamento se deu inicialmente pela consulta ao Currículo Lattes do coordenador do EFF, com o intuito de mapear títulos e autores das teses e dissertações por ele orientadas. Foram contabilizados 23 trabalhos de dissertação de mestrado e 8 teses de doutoramento, computando-se 31 pesquisas publicadas. Sucessivamente, o movimento cartográfico direcionou à consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do acesso à plataforma Sucupira (online), circunscrita a essa agência, buscando localizar tais produções. Contudo, os trabalhos disponibilizados na citada plataforma diziam respeito àqueles produzidos a partir de 2013, lembrando que o nosso foco temporal arrola o período 2007 a 2018. Desse modo, o mapear percursos reposicionou os pesquisadores para a biblioteca setorial do Instituto de Educação (UFMT) em busca dos trabalhos ausentes, mas vale destacar que o universo almejado ainda não se completara. Surge então nova ramificação rizomática, apontando rumos para os arquivos *in locus* do PPGE, reiterando que a cartografia, como aposta metodológica, se desenha no caminhar das necessidades e ações. A equipe técnica do PPGE localizou os trabalhos por nós solicitados no catálogo de arquivos em CD-ROM. Do ponto de vista rizomático, mapear é também cartografar os movimentos do próprio pesquisador, lançando mão de artefatos que aproximem os performantes da pesquisa. É o caso das produções que trazemos para este texto.

3 Mapa

O mapa cartográfico construído, aponta para 31 pesquisas realizadas, em níveis de mestrado e doutorado, no contexto das produções effianas (Tabela 1):

Tabela 1. Dissertações e teses produzidas no âmbito do EFF/UFMT no interstício temporal 2007 a 2018

Dissertações	Teses	Total
23	08	31

Fonte: Elaboração dos pesquisadores.

A leitura das 31 produções se deu por meio de seus temas, resumos e palavras-chave, em que foi depurada uma diversidade de assuntos impressos nos títulos a se confluírem na tessitura das

abordagens teóricas do campo educativo. As tabelas 2 e 3 subsequentes, nos dão conta de tais assinaturas:

Tabela 2. Dissertações defendidas no EFF/UFMT, no período de 2007 a 2018

Nº	Nome	Títulos das Dissertações	Ano de defesa
1	Keiko Carolina Moraes Sasak	Análise filosófico-educacional sobre o conceito de professor reflexivo	2007
2	Célia Cristina Muraro	Da ordem do discurso ao discurso do ordenador	2008
3	Lílian Rose Aguiar Garcia Nascimento de Santana	Quando engenheiros tornam-se professores	2008
4	Diva Maria Oliveira Mainardi	A formação da mulher para se tornar policial militar em Mato Grosso	2009
5	Roberta Mello Leal Pimentel	Prática pedagógica crítico-reflexiva: possibilidades e limites	2009
6	Dayse Iara Ferreira de Oliveira	Vivências formativas que encaminham à docência	2009
7	Márcia Helena de Moraes Souza	O plano de ações articuladas – PAR – das redes municipais de ensino de Mato Grosso	2010
8	Lucivan Augusto da Silva	O Plano de Ações Articuladas - PAR: interface com a formação de professores nos municípios de Mato Grosso	2010
9	Eliete Borges Lopes	Otobiografias-escutas-estilos-escritas para a autobiografia e a autoformação	2010
10	Marlene Alves dos Santos	Ressonâncias dos conceitos nas dissertações defendidas no PPGE no Período de 1994 a 2009	2011
11	Renato Almeida Molina	A mente perdida na Educação	2011
12	Daniela de Freitas Coelho	Eles não são como os outros: o que dizemos quando o diferente se torna especial?	2011
13	Reinaldo de Souza Marchesi	Da educação do rebanho: reflexões nietzschenianas sobre o ensino oferecido às massas	2011
14	Polyana Cindia Olini	Escritura, vida e constituição de si a arte do estilo	2012
15	Weslley Alves Siqueira	A política do nome próprio e as forças que constituem uma política pública em Educação	2012
16	Gracielle Gomes Soares	A política do nome próprio no Plano de Ações Articuladas/MT	2012
17	Lídia Campos Soares	A constituição de si: investigação otobiográfica com formadores de professores	2012
18	Alessandra Christina Arantes Abdala Azevedo	A voz acena: a presença da voz na cena da aula	2013
19	Fernanda Leonel Machado -	Tessitura da individuação: como o aluno a oficial da Academia de Polícia Militar Costa Verde se torna o que é	2016
20	Aline de Souza Campos	A mulher que logo sou estilo, escritura e otobiografia	2016
21	Sandra Stockli de Vasconcelos	Competências definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração: suas traduções para os Planos de Ensino	2017
22	Domingos Sávio Duarte Melo	Possibilidades formativas no PIBID-UFMT: investigando práticas transcriadoras na formação do professor de Filosofia	2017
23	Layane Machado Buosi	Desconstrução e didática da tradução: a escuta otobiográfica de um ato de tradução	2018

Fontes: Biblioteca setorial do Instituto de Educação (IE/UFMT) e banco de Dissertações e Teses do PPGE/UFMT, e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em março de 2018.

Os textos relacionados nas dissertações (Tabela 2), esteão atravessados em sua maioria pelos descritores: vivências, Otobiografia, Formação e políticas Públicas (Derrida, 1995, 2009, 2013; Monteiro, 2007, 2008, 2013; Nietzsche, 1995). O trabalho que tematiza "A formação da mulher para se tornar policial militar em Mato Grosso", assinado por Diva Maria Oliveira Mainardi (2009), traz à tona a pulsante discussão acerca da escuta das vivências cotidianas que compõem a identidade profissional das mulheres policiais militares do estado de Mato Grosso. Nos movimentos do gesto desconstrutor, da formação, da escuta, do estilo e da diferença, é importante destacar a pesquisa com o título "Escritura, vida e constituição de si: a arte do estilo", de autoria de Olini (2012). A autora transita pelo tema constituição de si, abordando as ideias de escritura, (auto)biografia, (auto)formação, em meio às perspectivas da suspeita e da desconstrução. Quanto aos temas mobilizados nas teses de doutorado, por pesquisadores/as do EFF, a Tabela 3 apresenta as assinaturas, bem assim os títulos das produções:

Tabela 3. Teses de Doutorado defendidas no grupo de Estudos, Filosofia e Formação (EFF) PPGE/UFMT, no período de 2013-2018

Nº	Nome	Títulos das Teses	Ano de defesa
01	Lilian Rose Aguiar Nascimento Garcia de Santana	A docência como obra de arte. Um estudo com professores da Educação Superior	2013
02	Priscila de Oliveira Xavier Scudder	A arte de viver em cubículos: um diagrama auto/otobiográfico com Nietzsche e prisioneiros sobre a prisão	2013
03	Aristides José da Silva Junior	Programa Saúde na escola: limites e possibilidades intersetoriais para o desenvolvimento do autocuidado.	2014
04	Maria Auxiladora Maciel de Moraes	Educação em saúde: A individuação e a formação estética à vida	2014
05	Emília Carvalho Leitão Biato -	Oficinas de escrileituras possibilidades de transcriação em práticas de Saúde, Educação e Filosofia	2015
06	Márcia Helena de Morais Souza	Da adesão à assinatura, a política do nome próprio no Plano de Ações Articuladas – PAR– em Mato Grosso	2015
07	Rubia Helena Naspolini Coelho Yatsugafu	Investigação otobiográfica: composição de pesquisa em educação	2017
08	Elisabet Aguirre	Educação transcriadora: ações didáticas que constituem a aula no Ensino Superior	2018

Fontes: Biblioteca setorial do Instituto de Educação (IE/UFMT) e banco de Dissertações e Teses do PPGE/UFMT, e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Em março de 2018.

As temáticas mobilizadas nas produções mostradas no Tabela 3, dialogam por seus atravessamentos teóricos e metodológicos com destaques para os campos da educação, conversando com os descritores de formação, políticas públicas e otobiografia. A despeito desta última, a pesquisa de Rubia Helena Naspolini Coelho Yatsugafu (2017), "Investigação otobiográfica: composição de pesquisa em educação" propõe uma composição do método de investigação otobiográfica, buscando o tema em pesquisas publicadas em diversas bases de dados.

Em suma, os estudos realizados nas tessituras das pesquisas das produções acadêmicas desenvolvidas por integrantes do EFF, no período de 2007 a 2018, ilustraram que as temáticas mobilizadas nas produções, encontram ressonância, com maior recorrência nos descritores: formação, políticas públicas, Otobiografia e vivências que reiteradamente operam com a filosofia de Nietzsche, assim como se ancoram no pensamento de Derrida.

4 Rastros

O inventário realizado evoca temáticas que se entrecruzam nos trabalhos científicos do EFF, dimensionadas em descritores como formação, políticas públicas, Otobiografia e vivências. Essas temáticas se atravessam pelas proposições teórico-metodológicas da Filosofia da Diferença em perspectivas nietzschiana e derridiana. Os movimentos das pesquisas vão ao encontro da realidade, problematizam e produzem devires que potencializam as ciências em educação. Por isso, este texto traz algumas considerações sobre o que vem sendo pesquisado na área da educação, especificamente o que vem sendo produzido enquanto pesquisa científica no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso entre os anos de 2007 ao ano de 2018, por membros que participaram e ainda participam dos encontros do grupo de pesquisa.

Referências

Deleuze, G. (1990). ¿Que és un dispositivo? In: Michel Foucault, filósofo. (W. F. Nascimento, Trad.). Barcelona: Gedisa.

Deleuze, G. & Parnet, C. (1998). Diálogos. (E. A. Ribeiro, Trad.). São Paulo: Escuta.

Derrida, J. (2009). Otobiografías. La enseñanza de Nietzsche y la política del nombre propio (H. Pons, Trad.). Buenos Aires: Amorrortu.

Derrida, J. (2013). Esporas: os estilos de Nietzsche (R. Haddock-Lobo e C. Rodrigues, Trads.). Rio de Janeiro: NAU.

Derrida, J. (1995). Salvo o nome (N. A. Bonatti Trad.). Campinas: Papirus.

Monteiro, S. & Biato, E. (2008). Uma avaliação crítica acerca do método e suas noções. Revista de Educação pública, Cuiabá, 17, (34), 255-271.

Monteiro, S. (2010). Notas de leitura sobre o Antigo Dualismo entre Teoria e Prática. Caderno de Publicações Univag, 6, 13-34.

Monteiro, S. (2013). Quando a pedagogia forma professores. Uma investigação otobiográfica. Cuiabá: EdUFMT.

Nietzsche, F. (1995). Ecce Homo: como alguém se torna o que é (P. C. Souza, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.

Rolnik, S. (1989). Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade.

Território ecológico do estudante INgresso em universidade pública brasileira

Maria Angélica de Moura Bueno[1], Lauren Machado Pinto[2], Maria Rita Assis Cesar[3], Júlio Gomes[4]

[1] Unidade de Apoio Psicossocial da Universidade Federal do Paraná, Brazil. uaps@ufpr.br; 13angelbueno@gmail.com

[2] Unidade de Apoio Psicossocial da Universidade Federal do Paraná, Brazil. uaps@ufpr.br; lauren.machadopinto@gmail.com

[3] Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Paraná, Brazil. prae@ufpr.br; mritacesar@yahoo.com.br

[4] Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profisional da Universidade Federal do Paraná, Brazil. copap@ufpr.br

Resumo. Análise de *território ecológico do estudante ingresso na comunidade universitária pública UFPR* para identificar impasses neste momento especial de chegada. A metodologia seguiu aplicação de formulário próprio no formato de questionário individual com questões objetivas de escolha única ou múltipla sendo apenas uma questão aberta. Dentre 432 questionários dentre previsão de mais de 5mil universitários, representando 8,2% do montante geral. A mesma metodologia foi empregada na sequência no sistema de seleção unificada (SISU). No comparecimento em torno de 400 estudantes, houve adesão de 80 estudantes. Concluimos que olhar sobre as condições concretas de existência dos atores institucionais na produção de sofrimento minimiza individualização e psicologização das situações, ou seja, compreensão sobre processos de produção do fracasso escolar/acadêmico não sendo individualizante e/ou patologizante por presunção. E igualmente, subsídio à avaliação das ações de Assistência Estudantil e fomentar debate na implementação de políticas públicas conectada às diferentes realidades existentes.

Palavras-chave: Estudante; Ingresso; Universidade; Benefícios sociais; Políticas públicas.

Ecological territory of the student INgresso in Brazilian public university

Abstract. Analysis of the student's ecological territory entering the UFPR public university community to identify deadlocks at this special time of arrival. The methodology followed the application of its own form in the format of individual questionnaire with objective questions of single or multiple choice being only an open question. Among 432 questionnaires among the forecast of more than 5 thousand university students, representing 8.2% of the overall amount. The same methodology was used in the sequence in the unified selection system (SISU). Attendance of around 400 students was attended by 80 students. We conclude that looking at the concrete conditions of existence of institutional actors in the production of suffering minimizes the individualization and psychologization of situations, that is, understanding the processes of production of academic / academic failure that is not individualizing and pathological by presumption. And also, subsidize the evaluation of the actions of Student Assistance and foment debate in the implementation of public policies connected to the different realities.

Keywords: Student; Ticket; University; Social benefits; Public policy.

1 Introdução

A universidade pública, UFPR, tendo por missão o atendimento a comunidade externa mediante a atenção ao tripé ensino, pesquisa e extensão apresenta este projeto direcionado ao conhecimento dos estudantes ingressantes na universidade visando contemplar uma abordagem integral na formação humana, digna e cidadã durante o período de permanência e convivência social. Na demanda de atenção aos acadêmicos, a PRAE dentre suas ações integradas, realiza o projeto PROBEM, que foi criado

para apoiar os estudantes com fragilidade socioeconômica que precisam de auxílio financeiro para se manter no curso constituído pelos benefícios isolados ou em composição. O auxílio integra os benefícios sociais referente à permanência e garantias a refeição, moradia e creche, quando necessário. A solicitação de *participação voluntária* dos estudantes mediante convite de preenchimento de questionário individual no momento do Registro Acadêmico na PROGRAD após situação de finalização do registro acadêmico empreendido objetivou tranquilizar e principalmente, não comprometer a situação nova vivenciada pelos estudantes. Sendo assim, há necessidade de levantamento das demandas sociais dos estudantes, servindo de subsídio para a avaliação das ações de Assistência Estudantil e para fomentar o debate sobre as necessidades sociais identificadas. Em relação a Unidade de Apoio Psicossocial-UAPS como existência de atendimento às prerrogativas sociais surgidas, possui equipe de Assistência Social, Pedagógica e Psicológica visando ação proativa e eficaz na orientação, Acolhimento e estabelecimento de ações integradas a realidade universitária percebida.

2 Território ecológico do estudante INgresso

Identificar *território ecológico* da comunidade universitária UFPR com a finalidade de compreensão dos impasses envolvendo a comunidade discente no momento de *ingresso* à universidade. Território ecológico compreendido como, apresentado por Guatarri, as possibilidades da realização subjetiva no alcance e conexão, equiparando-se em igual dimensão, ao contexto interpessoal e sócioambiental vigente. Como refere "O que está em questão é a maneira de viver daqui em diante sobre esse planeta, no contexto da aceleração das mutações técnico-científicas e do considerável crescimento demográfico." (Guatarri, 2001, p.7)

Mediante atividade de conhecimento da comunidade interna, pode fornecer a dimensão complexa e imbricada de todos os atores envolvidos na comunidade universitária, a saber, estudantes em relação com os docentes, técnicos administrativos e público em geral. Inicialmente, viabilizar diagnóstico prévio inicial da comunidade universitária ingressante. Ao realizar vias de Intervenção psicossocial participativa, dinâmica e ativa integrada às necessidades percebidas como um espaço de diálogo na construção de ações pelo fortalecimento de interdependência, protagonismo e autonomia da comunidade universitária. Esta pesquisa de condições do meio econômico, espaço geográfico, expectativas e situações de desigualdades sociais e regionais dos estudantes, possibilitam efetividade no planejamento de atendimento ao público alvo da PRAE. Proporciona compreensão de sinais de vulnerabilidade sócioemocional discente e garantia de responsabilidade institucional com relação à permanência, evasão e na conclusão dos cursos pelos estudantes universitários nesta passagem inicial pela vida acadêmica na universidade.

Um aspecto importante a ser mencionado interliga-se com a possibilidade de ter geração de informações sobre a realidade vivida por estes jovens, auxiliando os gestores em educação em questões de evasão, exclusão, preconceitos e violências, relativo pois, ao universo psicossocial, , em especial, grupos sociais vulneráveis. Confirma o estudo de autores que afirmam que "Nesse sentido, é importante preocupar-se com a qualidade da permanência do estudante no ensino superior, e dar atenção para questões de satisfação com o curso, envolvimento em atividades extracurriculares, estabelecimento de relações saudáveis, bem-estar psicológico, entre outros." (Silva, 2010, p.28).

Considera-se como vital o conhecimento dos indicadores de necessidades advindas de proveniência cultural e percepção de integração da comunidade estudantil integrada ao meio urbano da cidade. Conecta-se com a responsabilidade das instituições de ensino em relação às condições de permanência, evasão e conclusão dos cursos universitários escolhidos e principalmente, criação de possibilidades de intervenção conectadas com a realidade psicossocial.

A atividade de diagnóstico refere-se ao levantamento de situações de impasses e conflitos envolvendo os profissionais e a universidade. A busca é a construção de ferramentas e estratégias que possam ser organizadas em conjunto visando auxílio e atendimento às demandas surgidas.

2.1 Objetivo geral

Identificar *condições de permanência sócioeconômicacultural da comunidade universitária UFPR* com a finalidade de compreensão dos impasses envolvendo a comunidade discente no momento de *ingresso* à universidade. Mediante atividade de conhecimento da comunidade Interna, pode fornecer a dimensão complexa e imbricada de todos os atores envolvidos na comunidade universitária, a saber, estudantes em relação ao contexto social ao seu entorno, envolvendo docentes, técnicos administrativos e/ou público em geral.

2.2 Objetivos específicos

-viabilizar Diagnóstico prévio inicial da comunidade universitária ingressante.
-realizar vias de Intervenção psicossocial participativa, dinâmica e ativa integrada às necessidades percebidas.
-promulgar um espaço de diálogo em busca da construção de ações e reflexões no fortalecimento de interdependência, protagonismo e autonomia da comunidade universitária.

3 Metodologia

Na metodologia "nesse caso, recorrendo ao método da pesquisa-ação como remédio aos atores sociais, como intervenção, na procura de encontrar a racionalidade da causa, colocando como efeito uma metodologia estruturada de uma pedagogia fundamentada no estímulo da expressão individual na tomada de decisões." (Santos, 2018, p. 272)
Pelo estabelecimento de parceria entre PRAE e PROGRAD, objetiva-se ter um levantamento de *dados sóciodemográficos da comunidade universitária da UFPR ano base 2019* no momento do Registro Acadêmico, realizado pelo Núcleo de Assuntos Acadêmicos- NAA da PROGRAD.
O registro acadêmico é viabilizado pela preparação e planejamento da PROGRAD em todas as etapas de recepção, encaminhamento dos estudantes aos guichês de atendimento de identidade digital dos estudantes, entrega de documentação pessoal de comprovante de renda aos que desejam entrar no plano de benefícios PROBEM.

3.1 Participação voluntária como condição qualitativa de análise

A solicitação de participação voluntária dos estudantes mediante convite de preenchimento de questionário individual no momento do Registro Acadêmico na PROGRAD após situação de finalização do registro acadêmico empreendido. Objetiva tranquilizar e principalmente, não comprometer a situação nova vivenciada pelos estudantes.
A aplicação de questionário individual em sala específica designada pela coordenação do NAA da PROGRAD, com garantia do sigilo absoluto da identificação dos participantes. O vestibular 2018/2019 da Universidade Federal do Paraná (UFPR- Dados obtidos do site da UFPR em 11/01/2019) tem público-

CIAIQ
www.ciaiq.org

alvo geral de 5.264 aprovados, sendo 56% na concorrência geral e 44% por cotas. Entre os candidatos aprovados, quase 60% (59,82) cursaram ensino médio em escolas públicas, 39% concluíram o ensino médio no ano passado e 27% completarão 18 anos em 2019. A maioria dos classificados reside no Paraná (90%), sendo 52% em Curitiba, 19% em municípios da região metropolitana de Curitiba e 19% no interior do Paraná. A aprovação foi de praticamente 50% por sexo: 49,56% masculino e 50,44% feminino.

3.2 Indicadores sociais de análise

A possibilidade de riscos se não completamente inexistente, refere-se a surgimento de emoções desencadeantes de mal-estar ou perturbações que terão o devido acolhimento numa atitude ativa de acolhimento e escuta. Reitera-se a eliminação de quaisquer possibilidade de prejuízo a sua atividade de trabalho por sua participação na pesquisa. Organização de relatórios setoriais por departamentos/setores ou escolas acadêmicas da UFPR. A identificação dos *indicadores sociais* dos estudantes ingressantes na UFPR podem facilitar elaboração de políticas públicas agregadas a experiências de protagonismo e apoio a diversidade estudantil conhecida. Na atividade de *Plantão de Apoio Psicológico* ocorrem ações de *Acolhimento* imediato aos estudantes: acolhimento/atendimento e orientação de estudantes que demandam apoio psicológico espontaneamente, sem necessidade de agendamento prévio. Nesta ação são discutidas estratégias de superação e enfrentamento das situações vivenciadas e possibilidades de encaminhamentos a outras ações, internas ou externas à universidade. Ocorreu atendimentos individuais a um Total de 2793 estudantes em 2018 e atividades grupais a 740 estudantes na Unidade de Ação Psicossocial composta por equipe de psicólogos, assistentes sociais e pedagogos, totalizando 15 (quinze) profissionais. Atividades grupais compõe-se de Rodas de Conversa a estudantes e docentes, Assessoria a docentes e técnicos-admnistrativos em demandas específicas, Acompanhamento de estudantes em articulação com a rede de saúde externa à universidade, Participação em comissões, Palestras nos cursos, Orientação a famílias de estudantes. Mediante discussão e debate, poderá ajudar em outros estudos e pesquisas em andamento, alavancar outros estudos e investigações que são demandados pela conjuntura atual, possibilitar elaborações de projetos e produtos pedagógicos.

4 Fortalecimento do território ecológico do estudante INgresso na universidade

Além do contexto da política estudantil específica a universidade pública, aplicação à prática do mundo do trabalho, enquanto contexto de recepção e acolhimento às demandas surgidas no embate diário. A contribuição para a relação estabelecida é a de estabelecer conexões entre a dinâmica institucional legal de orientação legal do registro acadêmico aliarem-se a maior conhecimento das vivências e experiências dos estudantes no momento de ingresso à vida universitária. Pode-se argumentar todas as questões de incertezas, dificuldades e, igualmente, de potencialidades e abertura ao novo também se efetivar.

5 Análise e Discussão

A contribuição para a relação estabelecida é a de estabelecer conexões entre a dinâmica institucional legal de orientação legal do registro acadêmico aliarem-se a maior conhecimento das vivências e experiências dos estudantes no momento de ingresso à vida universitária. Pode-se argumentar todas as questões de incertezas, dificuldades e, igualmente, de potencialidades e abertura ao novo também se efetivam. As informações obtidas e cruzamento de possibilidades entre as questões apresentadas podem ser evidenciadoras de indicativos e rumos para prevenção de adoecimento e manutenção de saúde mental dos estudantes num contexto carregado de normativas e previsões culturais, que necesitam de conhecimento, intervenção e ações preventivas. Organização de relatórios setoriais por departamentos/setores ou escolas acadêmicas da UFPR. Percebemos que o "acesso ao ensino superior deixou de ser exclusivo das famílias com melhores condições socioeconômicas, o que tem resultado na formação de uma elite intelectual menos homogênea" (Cechet, 2013). Este fato, no entanto, de acordo com grupo pesquisado tem sido ignorado, ou pelo menos pouco discutido, pela universidade.A identificação dos *indicadores sociais* dos estudantes ingressantes na UFPR podem facilitar elaboração de políticas públicas agregadas a experiências de protagonismo e apoio a diversidade estudantil conhecida.

Agradecimentos. A possibilidade e condições para realização da pesquisa pela Pró-Reitoria de Graduação, especificamente, Núcleo de Assuntos Acadêmicos (NAA).

Referências

Santos, L.C.P., & Bittencourt, D. V. M. (2018). Dialética da ação em práticas pedagógicas: um processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social. *Educar em Revista,* 34 (72), 269–284.

Cechet, A. G. S. (2013). *O ingresso na universidade pública: análise dos sentidos atribuídos por um grupo de estudantes atendidos pela assistência estudantil.* Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Produção de Subjetividade, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, PR, Brasil.

Guatarri, F. (2001). *As Três Ecologias.* Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 11ª edição.

Silva, R. R. da. (2010). *O Perfil de saúde dos estudantes universitários: um estudo da Psicologia da Saúde.* Dissertação de Mestrado, Santa Maria, RS, Brasil.

A linguagem na Educação Infantil: análise de um trabalho discursivamente orientado

Betina Rezze Barthelson[1]
[1]Programa de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – IEL/UNICAMP, Brasil. betinabarth@hotmail.com

Resumo. Através dos estudos realizados por Vygotsky (2009) sobre a relação entre pensamento e linguagem, propomos a análise de um diálogo entre uma professora e seus alunos, realizado na Roda de Conversa, em uma escola da Educação Infantil, no contexto brasileiro. A análise qualitativa, pautada nos pressupostos teóricos da Neurolinguística Discursiva e embasada metodologicamente no conceito de dado-achado, evidencia a importância do papel do investigador/professor na organização de um trabalho discursivamente orientado que tem seus efeitos na mobilização de processos do pensamento através da linguagem/fala. No tocante a esta análise, tais processos referem-se ao desdobramento do significado das palavras em conceitos – os espontâneos e os científicos -, que assentados em sua função intelectual, se constituem no alicerce das aprendizagens que devem ocorrer na continuidade do processo de escolarização da criança. Este trabalho assume a posição de contradispositivo em relação à saberes e medidas que encobrem a responsabilidade da escola e da família e atribuem unicamente ao aluno a culpa por suas dificuldades escolares. Tais dificuldades, uma vez associadas às patologias, têm favorecido o desmedido número de diagnósticos que rotulam e contribuem para a posição marginalizada vivenciada por crianças e jovens dentro da escola.
Palavras-chave: linguagem; interlocução; roda de conversa; formação de conceitos; educação infantil

Language in Early Childhood Education: An Analysis of a Discursively Oriented Work

Abstract. Through the studies carried out by Vygotsky (2009) on the relationship between thought and language, we propose the analysis of a dialogue between a teacher and her students, carried out in Circle Time, in a school of Early Childhood Education, in the Brazilian context. The qualitative analysis, based on the theoretical assumptions of Discursive Neurolinguistics and methodologically based on the concept of data-finding, shows the importance of the role of the researcher / teacher in the organization of a discursively oriented work that has its effects on the mobilization of thought processes through language /speech. Regarding this analysis, these processes refer to the unfolding of the meaning of words in concepts - spontaneous and scientific - that, based on their intellectual function, constitute the foundation of the learning that must occur in the continuity of the schooling process of the kid. This work assumes the position of contradispositivo in relation to the knowledge and measures that cover the responsibility of the school and the family and attribute only to the student the blame for their school difficulties. Such difficulties, once associated with pathologies, have favored the excessive number of diagnoses that label and contribute to the marginalized position experienced by children and young people within the school.
Keywords: language; interlocution; circle time; concept formation; childhood education

1 Introdução

Este trabalho[1] se insere no interior da discussão proposta pela Neurolinguística Discursiva (doravante ND) que assume uma posição de contradispositivo em relação a *saberes e medidas* (Coudry, 2009) usados para encobrir e justificar, através de diagnósticos médicos, dificuldades escolares – que são esperadas no processo de aprendizagem - às patologias, rotulando a criança/jovem como *doente* e atribuindo a ela a responsabilidade pelo seu fracasso escolar. A partir da abordagem de linguagem assumida, assentada na interlocução, propomos evidenciar a importância de um trabalho sistematizado com a linguagem/fala, discursivamente orientado, que nesta reflexão se apresenta pela Roda de Conversa (Freinet, 2004), vislumbrada pela análise de três dados de fala retirados do

[1] Este artigo é parte da discussão proposta na tese de doutorado em andamento sob o título provisório de Fala, leitura e escrita na Educação Infantil à luz da Neurolinguística Discursiva, orientada pela Prof. Dra. Maria Irma Hadler Coudry.

CIAIQ
www.ciaiq.org

trabalho de uma professora da Educação Infantil (doravante EI) no contexto brasileiro. A análise discursiva dos dados realizada por meio dos estudos de Vygotsky (2009) sobre a relação entre pensamento e linguagem no que tange à constituição dos conceitos como continuidade do significado das palavras, evidencia a importância da consolidação de processos de pensamento e aprendizagens mobilizados pela linguagem para a continuidade da trajetória escolar da criança e podem ser compreendidos como outras respostas às dificuldades normais do processo de aprendizagem na escola diferentes das que as associam aos sintomas de patologias.

2 A Neurolinguística Discursiva (ND)

A ND se estrutura como área no interior do Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP a partir dos estudos orientados pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, pautados em acompanhamento longitudinal de sujeitos afásicos no Centro de Convivência de Afásicos - CCA, no próprio instituto. A partir do ano de 2004, tais pesquisas foram ampliadas com a criação do Centro de Convivência de Linguagens, o CCazinho. O CCazinho tinha por objetivo propor um novo olhar às dificuldades escolares que são esperadas no processo de aprendizagem de crianças e jovens, então compreendidas como de responsabilidade da criança. A ND abarca tais pesquisas a partir do estudo da relação mente/cérebro e linguagem em contextos patológicos ou não patológicos, mediante uma concepção de linguagem, de sujeito e dos demais processos cognitivos como construtos produzidos pela história humana. Para essa reflexão, ela integra um conjunto de autores que comungam da mesma concepção de linguagem, de sujeito e de cérebro/mente. De Franchi (1992) a ND assume uma concepção abrangente e pública de linguagem em que o sujeito é histórico e não idealizado. Concebida como uma atividade, como uma ação, como um trabalho histórico e social, ela ocorre nas dimensões contextual e social, em que o homem, pela linguagem, atua sobre o outro e se constitui como sujeito, e na dimensão cognitiva e subjetiva que estrutura a sua realidade no mundo. Do mesmo autor, a ND assume a linguagem como uma atividade indeterminada porque o sentido se dá através do compartilhamento do mesmo sistema de referência entre os interlocutores, no momento da interlocução, e não de maneira prévia ou programada. A interlocução é, portanto, um conceito fundamental e terá seu papel evidenciado nesta reflexão. Considerada como um lugar privilegiado de produção de linguagem, é definida como um encontro, um espaço de socialização de memórias e vivências que constituem os sujeitos (Geraldi, 2003). Alinham-se a essa abordagem, os estudos de Freud (1981), Luria (1979) e Vygotsky (2004;2010) que partilham uma concepção de cérebro como um órgão biológico comum a todos, mas com seu funcionamento marcadamente histórico, revelado pela singularidade e pelas experiências do sujeito no contexto histórico-cultural que o interpela. Fundamentada na abordagem de mente/cérebro e linguagem então apresentada neste artigo, a ND desqualifica as intervenções por parte do investigador que dissocia o sujeito histórico e culturalmente situado de seu funcionamento orgânico, psíquico e cerebral, particularizando as dificuldades enfrentadas no eixo fala, leitura e escrita. Nessa direção, desde a década de 80, a ND (Coudry, 1987; Coudry e Scarpa, 1991) tem proposto reflexões, discussões e análises em relação ao posicionamento de práticas – escolares e clínicos - que, pautadas em uma concepção tradicional de linguagem, não se sustentam.

2.1 A escola brasileira na atualidade e a Clínica Tradicional

São inúmeros os problemas encontrados nas escolas no Brasil, contudo, a formação do professor, que tem se mostrado insuficiente, parece ser uma questão fundamental na possível modificação desse contexto. A partir dos estudos realizados fundamentados pela abordagem da ND, observamos que tem sido enfatizado pelos professores, em sala de aula, atividades pautadas em uma concepção tradicional de linguagem, dentre elas, atividades de memorização do sistema ortográfico da língua,

de treino motor da escrita, como a cópia, além de exercícios baseados em metalinguagem sem que seja realizada uma efetiva relação com a linguagem em uso, seja na fala ou na escrita. Tais atividades são ainda, muitas vezes, corrigidas, porém, não são retomadas com os alunos. De fato, tal orientação do processo de ensino parece não estar norteada por um direcionamento coerente em direção às aprendizagens que deveriam acontecer, o que agrava ainda mais a situação dos alunos que, inseridos nesse contexto, apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem na escola. Os professores, sem conseguirem lidar com a complexidade dos processos envolvidos, encaminham essas crianças aos profissionais da área clínica, tais como psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, médicos, na busca de respostas e orientações ao não aprendizado desses alunos. Nas clínicas vinculadas à área da saúde as avaliações das crianças e jovens encaminhados pela escola consistem na aplicação de testes psicométricos padronizados (que reduzem a leitura e a escrita a codificação e decodificação), fundamentados em uma concepção biologizante e organicista de aprendizagem concebida a partir de um padrão estabelecido de normalidade. Tais avaliações são realizadas, em grande parte, por profissionais sem conhecimento específico sobre a língua/linguagem, e, portanto, despreparados para avaliá-la. Elas desconsideram o trabalho linguístico do sujeito relativo à linguagem em funcionamento e ao contexto histórico e social em que está inserido, importando a quantidade de erros e acertos a partir da qual é estabelecida a fronteira entre o normal e o patológico. Nos estudos realizados no interior da ND, o erro ou desvio são considerados como episódios esperados no processo de aquisição da linguagem escrita (Coudry e Scarpa, 1991) e, portanto, parte integrante do *trabalho* do sujeito com e sobre a língua (Franchi, 1992). Nessa direção, os diagnósticos emitidos a partir dos testes psicométricos avaliam, equivocadamente, como erros/sintomas, os processos normais da aquisição da leitura e da escrita - as hipóteses de escrita de crianças e jovens em processo de aprendizagem -, contribuindo para o grande número de sujeitos diagnosticados hoje por patologias tais como Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Distúrbios de Aprendizagem, Transtorno Desafiador Opositor, dentre outras (Coudry, 2018).

2.2 A Neurolinguística Discursiva como um *Contradispositivo*

A ND consolida-se como um arcabouço teórico e metodológico de reflexão e de crítica frente à banalização de sintomas, à atribuição desmedida de diagnósticos à crianças e jovens, e à inadequação das formas de avaliação e acompanhamento – escolar e clínico – que vêm sendo realizados. A sua proposta é remontar as condições de produção desses diagnósticos e dar relevância como um instrumento de resistência – pelas hipóteses de fala, leitura e escrita – à singularidade do sujeito (Coudry e Bordin, 2015). Para tanto, incorporou em seu aporte teórico o conceito de *dispositivo* formulado por Foucault (1969) e ampliado por Agamben (2009), que o define como:

> Um conjunto de práxis, saberes, medidas, de instituições cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar, num sentido que se supõe útil, os gestos e os pensamentos dos homens. (...) De natureza estratégica, o dispositivo está inscrito em um jogo de poder que condiciona saberes e práticas (Agamben, 2009, p.40).

Os discursos produzidos à luz da ND assumem, portanto, o papel de *contradispositivo* (Coudry 2009, 2014; 2015; Antonio, 2011) em relação à *práxis, saberes e medidas* que são usados para encobrir problemas de ordem social, política e psico-afetivos, e justificar as dificuldades escolares do aluno, eximindo a escola da responsabilidade e a família da participação no aprendizado da criança. As intervenções[2] propostas pela ND no processo de aprendizagem desses alunos têm possibilitado a

[2] Como já anteriormente explicitado, as reflexões e críticas realizadas pela ND, bem como as intervenções propostas no processo de aprendizagem das crianças são pautadas nos acompanhamentos longitudinais dos sujeitos – crianças e jovens - que frequentam o CCazinho/IEL/UNICAMP.

superação de suas dificuldades escolares e assim, a não confirmação dos diagnósticos a eles atribuídos. No entanto, frente à grande valoração socialmente conferida a esses diagnósticos, uma vez rotulados, tais alunos permanecem estigmatizados como *doentes* ou como incapazes de aprender. Embora as discussões, reflexões e críticas propostas pela ND em torno da patologização das dificuldades escolares se inscrevam, fundamentalmente, no interior das relações que acontecem no Ensino Fundamental (doravante EF), atualmente, elas também são pertinentes à EI. A EI, no contexto brasileiro, corresponde à primeira etapa da Educação Básica vivida pelas crianças que já têm sido vítimas do olhar em que as formas de aprender são padronizadas e a *barra* (Coudry, 2010) que separa o que é da ordem do normal e do patológico reduz o espaço para o que é considerado normal em detrimento do que é considerado patológico (Canguilhem, 1995).

3 A Educação Infantil (EI) no Brasil

A EI no Brasil volta-se para as crianças pequenas, de 3 meses a 6 anos, o que atribui a ela uma especificidade e a difere da etapa posterior, o EF, que é marcado pela sistematização dos conteúdos formais estabelecidos pelo currículo. O trabalho na EI norteia-se por brincadeiras, atividades e dinâmicas que priorizam a linguagem, o jogo simbólico e o desenvolvimento neuropsicomotor. Contudo, o caráter lúdico, menos formal e sistemático no encaminhamento do trabalho com as crianças não diminui a sua importância, tendo em vista que os processos intelectuais e subjetivos por ele mobilizados são responsáveis por aprendizagens fundamentais. A EI representa, muitas vezes, a primeira instituição diferente da familiar que a criança e a própria família passam a frequentar. A escola, contudo, organizada por relações que se pautam pela escrita, é uma instituição mais formal, burocrática e hierárquica do que a família (Lahire, 1993), o que pode causar certo estranhamento e requerer um certo tempo de adaptação – tanto da criança quanto da família – à nova organização que se impõe. Sem se levar em conta esse contexto, crianças tão pequenas que apresentam comportamentos que, de alguma maneira, destoam do que é esperado e do que se considera como padrão, têm sido olhadas pelo viés das patologias[3], e assim, o encaminhamento aos especialistas da área da saúde vem sendo feito no intuito da intervenção para a prevenção de uma possível doença (Oliveira *et al.*, 2015). Para a Neurolinguística de orientação discursiva, o que é observado no comportamento da criança como diferente ou distante de um padrão esperado nem sempre indica a possibilidade de uma patologia, mas pode estar relacionado aos processos de pensamento e aprendizagens que ainda não aconteceram devido à incipiente imersão da criança na linguagem. Para o enfrentamento desse processo de patologização tão fortemente presente no sistema educacional no Brasil, apresentamos, nesta reflexão, um trabalho sistemático com a linguagem, na EI, que prioriza a interlocução.

3.1 A Roda de Conversa discursivamente orientada

O trabalho com a linguagem proposto nesta reflexão se realiza por meio da releitura da Roda de Conversa (Freinet, 2004), usada como recurso metodológico por oferecer uma condição singular ao processo de subjetivação dos alunos ao se constituir e priorizar as relações interlocutivas entre seus participantes em detrimento das demais atividades como brincadeiras, modelagem, desenhos, etc., nas quais a interlocução também pode estar presente (Alessi, 2014). A roda de conversa consiste na organização das crianças em círculo, habitualmente sentadas no chão, na qual o professor assume o

[3] É importante ressaltar que, mesmo com o processo de alfabetização da criança ainda não sistematicamente iniciado – como orientam os documentos oficiais para a EI no Brasil – tem sido encontrado na literatura a compreensão dos comportamentos de crianças considerados destoantes do padrão como sendo da ordem das patologias relacionadas ao aprendizado da leitura e da escrita, como por exemplo, a dislexia (Moutinho e Barthelson, 2017).

papel de organizador das falas a fim de promover a livre expressão. É uma prática fundamentada no respeito (e na valorização) à maneira como cada criança dá sentido à sua relação com o outro e com o mundo. A partir da orientação discursiva proposta pela ND, é feita uma releitura da roda de conversa a partir da qual se realiza não somente um trabalho com a fala da criança sobre assuntos de seu interesse, mas também discussões sobre temas julgados como relevantes, a partir do olhar do professor, como é o caso da proposta trazida para reflexão neste artigo apresentada na sequência da apresentação da metodologia do dado-achado.

4 A Metodologia do Dado-achado

A metodologia do dado-achado foi elaborada por Coudry (1996) e orientou as pesquisas realizadas no interior da ND nos acompanhamentos longitudinais – individuais e coletivos – inicialmente no CCA e posteriormente no CCazinho. Embasada teórica e metodologicamente nos pressupostos da ND, o dado-achado também orienta as reflexões retratadas neste artigo, especialmente no que se refere à interação entre professor – que também assume o papel de investigador - e crianças – sujeitos da pesquisa, na roda de conversa. O diálogo analisado é, portanto, fundamentado na metodologia de natureza qualitativa do dado-achado – heurística e de procedimentos de descoberta, que tem o processo como foco da análise. Nessa abordagem metodológica, os *procedimentos heurísticos* – os critérios selecionados – orientam o olhar do investigador – no caso, o professor - para a interpretação de um fato em *dado*, que então se torna um *achado* pelo tratamento discursivo em sua análise e nas formas de seu acontecimento. Nesse movimento, "o intervalo de tempo entre um fato e sua transformação em dado pode ser maior ou menor, quase simultâneo ou não" (Coudry e Freire, 2010). É na interlocução o lugar em que se dá a produção e interpretação dos fatos, momento em que se pode explicitar, perguntar, comentar, explicar, repetir, responder, nomear, descrever, justificar, relatar, muitas vezes, mais do que se faz fora desse ambiente. O método da ND[4] é, assim, a interlocução que recobre às várias práticas com a linguagem (Coudry e Freire, 2010). A formulação de dado-achado proposta por Coudry "tanto expõe os fatos linguísticos quanto os torna objeto de reflexão" (Coudry e Freire, 2010, p.25): o investigador, orientado pelo referencial teórico com o qual trabalha, levanta questões relevantes na busca da solução de alguns problemas e da colocação de outros, o que autoriza a (re)interpretação de um mesmo fato. Com essa posição, na metodologia do dado-achado, o dado é tanto *revelador* quanto *encobridor* de fenômenos linguísticos (Coudry, 1988). Ao investigador são disponibilizados certos *procedimentos metodológicos* – registro em vídeo e transcrição de sessões – que permitem o seu afastamento do momento da interlocução para sobre ela se debruçar na formulação das hipóteses e da explicação para o fato acontecido (Coudry e Freire, 2010). Com o objetivo de retratar a dinâmica da interlocução, as transcrições dos acompanhamentos longitudinais orientados pela ND são organizadas em tabelas – um sistema de notação e codificação – que auxiliam a identificação de dados e cobrem o espectro das especificidades verbais e não verbais - fala, escrita, gesto, tom/humor, ritmo (repetição; pausa; segmentação; sobreposição) - da cena enunciativa fundamentais para a análise. Elas são armazenadas no Banco de Dados de Neurolinguística (BDN) que vem se desenvolvendo, desde 1996,

[4] "O Método que a neurolinguística de tradição discursiva (ND) tem de fazer ciência é a *escrita de caso*, como no diário de narciso, em que *escrevo* o caso de três sujeitos em um estudo longitudinal. uma escrita que pode ser revista, como uma escrita da escrita, em que novas articulações teóricas e novos dados-achados confluem para uma reescrita. Lugar de *dúvidas metódicas*, busca de explicação para aquela produção, naquele contexto, busca de compreensão do caso. lugar de análise de dados, interpretação teoricamente motivada: *achar* o dado-achado no processo usando a escrita para tecer o raciocínio intelectual em jogo é uma questão de Método para os estudos realizados pela ND" (Coudry, 2018, p.324).

no interior das pesquisas realizadas no âmbito da ND (Coudry, 1996; 2010). Nessa metodologia, o conceito de dado-achado formulado por Coudry (1996), através da relação entre teoria e dado, ilumina as hipóteses do investigador sobre a relação do sujeito com a linguagem e permite o olhar para os dados de fala, de leitura, de escrita como *singularidade reveladora – nos termos do paradigma indiciário* - comportamentos que apontam para o trabalho linguístico do sujeito. O conceito de dado-achado afina-se ao paradigma indiciário de Ginzburg (1989) como um modelo epistemológico, descrito pela primeira vez a partir do "método morelliano" usado para legitimar a autoria de obras de arte. Segundo Morelli, era preciso dar relevância aos detalhes e às características menos influenciadas pela escola à qual o pintor pertencia para se conferir uma autoria a obras não assinadas ou reconhecidas de modo incorreto. O papel do investigador com o sujeito da pesquisa aproxima-se ao trabalho de um detetive como tratado pelo paradigma indiciário de Ginzburg, na procura de dados-achados que se tornam fonte de reflexão sobre o processo vivido através de um refinamento/movimento teórico do investigador (Abaurre e Coudry, 2008) que se volta para o sujeito na intenção de reorientá-lo em seu aprendizado.

5 A relação entre pensamento e linguagem

Vygotsky (2009), à época de seus estudos sobre a relação entre pensamento e linguagem, estava convicto de que, havendo, de fato, uma relação entre eles, não existiria a possibilidade de terem o mesmo sentido. Insatisfeito com os caminhos tomados pelas pesquisas das diversas correntes psicológicas sobre tal relação, o autor propõe o seu estudo não pela decomposição das totalidades psicológicas em elementos paralelos e independentes – pensamento e linguagem estudados de maneira desvinculada -, mas pelo desmembramento da relação pensamento e linguagem em unidades que conservam todas as propriedades inerentes ao todo e que, por esse motivo, não podem ser separadas da unidade. O autor encontra a representação dessa unidade no aspecto interno da palavra: o seu significado. O significado de uma palavra não se refere a um objeto isolado, mas sempre a um grupo ou a uma classe de objetos, o que representa que o significado da palavra, ou seja, toda palavra é, antes de tudo, uma generalização. A generalização, por sua vez, é um ato do pensamento. Ela é imprescindível para que aconteça a interação entre as pessoas, momento no qual a inserção do conteúdo sobre o qual se fala em uma determinada classe, em um grupo de fenômenos, em categorias comuns aos interlocutores é condição para que haja um entendimento entre eles. O significado da palavra, portanto, como resultado desse ato do pensamento, está vinculado tanto ao campo da linguagem quanto ao campo do pensamento: "ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado" (2009, p.10), de maneira que, para Vygotsky (2009) sem o significado, a palavra deixa de pertencer ao campo da linguagem e torna-se um som vazio. Nessa direção, podemos afirmar que o pensamento – a generalização – é motivado pela linguagem, e assim, o pensamento da criança – a generalização das palavras usadas na fala – é motivado pelo seu ambiente social – pela exigência do diálogo com o outro. A constituição dos significados, é, para Vygotsky (2009), somente o início do longo percurso em direção à formação dos conceitos, que, portanto, derivam do aprofundamento do significado das palavras.

6 A constituição dos conceitos a partir do significado das palavras

Para o autor, em oposição às correntes mais tradicionais da psicologia, os conceitos não se constituem pela acumulação de associações, pela estabilidade e pelo volume da atenção, ou por um determinado grupo de representações, mas sim pela participação de "todas as funções intelectuais elementares em uma original combinação, sendo que o momento central de toda essa operação é o uso funcional da palavra" (2009, p.236). A palavra, em seu uso funcional, pressupõe a sua

desvinculação da experiência concreta, quando é preciso a análise e a síntese, a decomposição e vinculação dos atributos do objeto sob nova base, a abstrata. O momento em que a palavra passa a ser usada por sua função de signo representa a transição das funções, inicialmente, primárias, da atenção e da memória, para as funções superiores da atenção arbitrária e da memória lógica. Tal momento é compreendido como a tomada de consciência da palavra pela criança, a sua intelectualização, um dos principais processos do pensamento conquistados por ela, pois ele possibilita o uso das funções, então, superiores, de forma arbitrária, e pouco a pouco, possibilita também o maior controle da criança de seu próprio comportamento. Vygotsky afirma que, embora os conceitos somente se constituam como tal na puberdade, todas as fases desse processo são de grande relevância, de sorte que os processos que culminam na formação dos conceitos se iniciam pela apropriação da palavra pela criança, na fase mais precoce da infância. O grito, o balbucio, os gestos do bebê nos primeiros meses de vida, em alguma proporção, estão envolvidos por sua função social, assim como as primeiras palavras da criança representam indícios de fala, embora pertençam ao que Vygotsky denomina de período pré-intelectual, uma vez que ainda não estabelecem relação direta com o pensamento. Diferentemente, na etapa subsequente, a fala se torna intelectual, o que marca o início do percurso em que fala e pensamento se encontram. A criança passa de uma percepção primitiva e desprovida de palavras para uma percepção dos objetos orientada e expressa por palavras – primeiramente por sua função indicativa, e posteriormente pela percepção em termos de significado, mesmo que esses possam ser considerados somente como uma percepção generalizada. A percepção generalizada, no primeiro momento desse processo – denominado por Vygotsky por sincretismo -, se caracteriza pelos vínculos subjetivos, pela dispersão e não ordenação entre os elementos, o que acontece devido à dificuldade da criança com as relações objetivas: há a confusão entre o que é da ordem das impressões e do pensamento e o que corresponde à relação real e efetiva entre os objetos. Com a superação, em certa medida, do egocentrismo, as impressões subjetivas da criança não são mais confundidas com as objetivas, assim, ela se afasta do pensamento sincrético em direção a um pensamento mais coerente e objetivo, nomeado por Vygotsky de pensamento por complexos. Nos complexos, a relação da criança com os objetos, então fundada em uma percepção generalizada, se sofistica e passa para uma noção generalizada, passando a ser possível o agrupamento dos objetos semelhantes em grupos comuns. É importante ressaltar que, embora o autor tenha procurado organizar e apresentar as formas de pensamento e as fases do desenvolvimento a partir de uma sequência lógica, cronológica, a via percorrida pela formação dos conceitos não é linear e mecânica, mas sinuosa e irregular, de maneira que as etapas vividas não se concluem e acabam definidamente. Assim, nas relações sincréticas e subjetivas entre as palavras usadas pela criança, também estão refletidos, em certa medida, os laços objetivos, o que permite que haja a coincidência entre a fala da criança e a fala do adulto, principalmente no que se refere aos objetos concretos da realidade. O pensamento por complexos é a etapa que, efetivamente, marca o início do processo da constituição dos conceitos e e é predominante na EI – que é denominada por Vygotsky de pré-escola. Os dados apresentados em seguida foram transcritos de enunciados gravados em áudio - pela própria professora que também assume o papel de investigadora desta pesquisa – de três rodas de conversa em uma turma de vinte e cinco crianças com idade entre três e seis anos, que tem em sua rotina diária a roda de conversa como dinâmica que inicia o dia de trabalho. Através do procedimento heurístico do investigador – neste caso, a professora – e da sua relação com o referencial teórico, alguns enunciados – privilegiados - atuam como dados-achados, localizando o investigador quanto à posição da criança no processo e iluminando os caminhos – a orientação das falas na roda de conversa – para a compreensão e uso dos significados das palavras pelas crianças, bem como para a ampliação da rede de generalidade dos conceitos trabalhados. O diálogo transcrito se deu em torno da compreensão do *documento Certidão de Nascimento*, que foi escolhido por viabilizar um trabalho com a ampliação das referências primárias que faltavam no

repertório das crianças - como o nome da mãe ou do pai, por exemplo, o que acontecia por não saberem os seus nomes de registro -, bem como um trabalho com a ampliação da rede de conceitos vinculados ao *documento Certidão de Nascimento*, o que se vislumbrará na análise dos dados em seguida.

Dado 1

Turno	Sigla do Locutor	Transcrição
1	Prof	O que é a certidão de nascimento, então?
2	BR	É onde que explica…
3	FL	É o negócio que a gente nasce
4	Prof	É o negócio que a gente nasce, é o que explica o que TN?
5	Todos	Incompreensível
6	Prof	Ótimo, então vamos pensar…. É um negócio falando da gente, é um negócio que fala que a gente nasceu. Que negócio que é esse? É um brinquedo?
7	Todos	Não.
8	TN	É um papel.
9	Prof	É um papel. Mas é um papel, assim, como um bilhete que eu deixei para mina mãe dizendo que eu tô brincando no parquinho?
10	Todos	Não
11	Prof	Que papel que é esse?
12	TN	É um documento.
13	Prof	É um documento! Arrasou TN. É um documento dizendo que a criança nasceu. E o que é um documento, MR? Um documento é qualquer papel?
14	Todos	Não
15	Prof	É um bilhete?
16	Todos	Não
17	Prof	É uma atividade da escola?
18	Todos	Não.
19	FL	É um negócio que fala das coisas
20	Prof	É um, é um… é um documento é um papel, é uma escrita que fala das coisas, de que tipo de coisas, BR?
21	BR	Tipo. Tipo assim
22	BR	Quando você nasce, quando você vai pagar alguma coisa
23	Prof	Isso! Quando você vai pagar alguma coisa, você recebe um?
24		Papelzinho.
26		Documento
25	Prof	E esse papelzinho, documento que você pagou? Um recibo? Recibo também é um documento?
26	Todos	É

Dado 2

Turno	Sigla do Locutor	Transcrição
1	GT	É para saber o dia, a hora, o mês, o ano e a data
2	Prof	A data do que?
3	GT	Do nascimento. O dia que nasceu
4	GT	Que quando você nasce tem o nome dos avós, do pai, da mãe…

Dado 3

Turno	Sigla do Locutor	Transcrição
1	DV	É o que o médico escreveu

2	Prof	E o que o médico escreveu?
3	DV	Que é...que a do nascimento que nasceu

Dado 4



Tendo em vista que os significados constituídos a partir das associações realizadas pela criança não acontecem de forma espontânea e aleatória, por critérios da própria criança, mas dependem da fala do outro: "ela apenas segue o discurso dos adultos, assimilando os significados concretos das palavras já estabelecidos e dados a ela em forma pronta" (Vygotsky, 2010, p.196), alguns dos enunciados de fala apresentados representam tanto o processo de elaboração dos significados das palavras pela criança, o que acontece pelo seu uso na fala, como também representam os desdobramentos de um trabalho anteriormente realizado no qual o discurso do professor teve papel fundamental. É o que podemos observar no dado-achado no turno 3: *É o negócio que a gente nasce* – e no turno 19: *É um negócio que fala das coisas*, ambos referentes ao Dado 1, que revelam a criança às voltas com a definição sobre o *documento certidão de nascimento*. É o que também se evidencia no dado-achado no turno 1: *É para saber o dia, a hora, o mês, o ano e a data* – e turno 3: *Do nascimento. O* dia que nasceu – referente ao Dado 2, nesse caso, uma fala com mais recursos lexicais, o que nos leva a pensar que se trata de uma fala com os significados mais apreendidos e estabilizados. Destacamos ainda o dado-achado no turno 3 do dado 3: *Que é… que a do nascimento que nasceu*, que pode ser interpretado como uma resposta de pouca elaboração pela criança, mas que na verdade, revela a grande complexidade de seu pensamento ao mobilizar o repertório linguístico disponível em um esforço para que pudesse ser compreendida pelo outro. Esse dado evidencia, mesmo com a dificuldade da criança em articular seus recursos linguísticos sintaticamente no enunciado, que o principal sentido da *certidão de nascimento* – um *documento* que registra o nascimento de uma criança – foi compreendido por ela. É na linguagem e pela linguagem que as diversas etapas no interior do pensamento por complexos poderão ser vividas e experimentadas pela criança. Marcadas pela instabilidade dos critérios usados para a associação dos objetos em um mesmo grupo, Vygotsky (2009) discrimina tais etapas como a de tipo associativo, o tipo por coleções, o complexo em cadeia, o complexo difuso, e, por fim, o pseudoconceito. O uso da palavra como pseudoconceito é fundamental por representar a ponte transitória para o último estágio na trajetória da formação dos conceitos, e é predominante, quase que exclusivo, no período que corresponde à EI. É como pseudoconceito que podemos analisar o dado-achado no turno 1: *É para saber o dia, a hora, o mês, o ano e a data* e turno 4: *Que quando você nasce tem o nome dos avós, do pai, da mãe…* referentes ao Dado 2. Tendo em vista que o pseudoconceito se caracteriza por, em termos externos, funcionais, ser usado pela criança como um conceito, porém, em termos internos, ser estruturado como os complexos, ou seja, por associações com base fatual, concreta, por semelhança física, sem uniformidade dos vínculos que lhe servem de base; podemos identificar um pseudoconceito na fala da criança quando ela, ao ser questionada sobre um conceito, responde à pergunta através da sua descrição e pelo que pode ser feito com ele, sem ainda fazer uso de sua

definição verbal. O pseudoconceito, portanto, não caracteriza propriamente um conceito. Em relação aos dados apresentados, ele é encontrado nos turnos 1 e 4 do Dado 2, em que a criança ainda não consegue definir o termo *documento* por seu conceito, embora possa emprega-lo de forma correta e coerente. Para Vygotsky (2009), tal contradição representa, justamente, o embrião do futuro conceito em constituição, e o pseudoconceito é, para o autor, como um desenho mental ou um contorno do futuro conceito. Ademais, embora haja uma coincidência na referencialidade entre as palavras usadas pelas crianças e pela professora, tais como *certidão de nascimento*, *documento*, ou mesmo a palavra *recibo*, no pensamento por complexos, o adulto - a professora - e as crianças pensam por caminhos diferentes, de maneira que a concepção que se tem dos objetos em questão também é diferente: o adulto infere o conceito abstrato, enquanto a criança acessa o significado do objeto concreto. Na etapa posterior aos pensamentos por complexos - a constituição dos conceitos em si -, Vygotsky (2009) atribui grande importância à fase que ele denomina por conceitos potenciais. Os conceitos potenciais se caracterizam pela grande semelhança aos pseudoconceitos no que tange ao seu uso na fala como conceito e a impossibilidade de defini-los verbalmente, quando são descritos pelo vínculo fatual e concreto. Todavia, diferentemente do pseudoconceito, as generalizações entre os objetos acontecem de maneira estável. Assim, os conceitos potenciais também representam um embrião do futuro conceito a ser constituído pela criança. Na metodologia do dado-achado, como já anteriormente explicitado, o dado-achado além de expor os fatos linguísticos os torna objeto de reflexão. A partir da relação com o referencial teórico, é possível e considerado como positivo, que um mesmo fato seja analisado de maneira diferente e, então, reinterpretado. Nessa direção, considerando-se a semelhança entre os pseudoconceito e os conceitos potenciais, e, tendo em vista que a teoria de Vygotsky é marcada pela mobilidade de seus conceitos e a não linearidade do processo é característica determinante em todas as suas etapas, de forma que, mesmo no pensamento adulto – no qual o processo de constituição do conceito já está consolidado – a depender da familiaridade que se tenha com o assunto em pauta, o pensamento pode voltar a se organizar pelos complexos; é possível retomarmos a análise anteriormente realizada sobre os enunciados tomados como pseudoconceito e abrirmos para a possibilidade de também poderem ser compreendidos como conceitos potenciais. Na continuidade da análise dos dados, a foto ilustrada no dado 4 representa a abrangência do trabalho realizado no tocante à rede de generalidades dos conceitos. Partindo do *documento certidão de nascimento*, conceitos mais simples foram abordados, tais como aqueles que compõem tal *documento* – nome da criança, dos pais, dos avós, cidade, hospital/maternidade, cartório, dentre outros. Também podemos observar a relação de complexidade entre os significados de *papelzinho, recibo* e *documento*. E por fim, verificamos o trabalho em relação à ampliação do significado do termo *documento* através da apresentação às crianças de outros *documentos*, tais como a *Carteira de Identidade*, o *Passaport*e e o *CIC*. O conceito é, na verdade, a aquisição de sentido através da palavra (Vygotsky, 2009). Ele se constitui como o significado das palavras, pela generalização inicialmente do tipo mais elementar se sofisticando para um tipo mais complexo, quando a sua rede de generalidade se amplia. As generalizações mais inferiores e elementares na consciência da criança, vinculadas ao conteúdo empírico e à experiência direta com os objetos são chamadas por Vygotsky de conceitos espontâneos. A importância dos conceitos espontâneos se dá pelo fato de que é pela saturação da experiência da criança com tais conceitos que, posteriormente, os conceitos mais superiores, tais como os científicos, poderão ser aprendidos por ela. Para o autor, uma nova palavra aprendida pela criança pode ser um veículo de um conceito científico, o que nos autoriza a pensar que a falta de uma palavra – de um conceito elementar/inferior - pode representar a ausência de uma ponte para a construção de um conceito superior. Partindo dessa reflexão, apresentar os diversos *documentos* às crianças não tinha como objetivo que elas conseguissem compreende-los em suas especificidades, bem como defini-los e diferenciá-los, mas tinha o intuito de possibilitar a constituição de um tecido conceitual por meio da

atividade espontânea do pensamento infantil, o qual seria o alicerce para as novas aprendizagens que estavam por vir. Assim como ao fazer uso das palavras como pseudoconceitos e como conceitos potenciais, ao fazer uso das palavras como conceitos espontâneos a criança também não tem a consciência do conceito em si, da sua definição verbal. Ela tem um conceito do objeto e a consciência do objeto representado no conceito, porém, ela não tem consciência do próprio conceito, ou seja, do ato do pensamento a partir desse conceito. Poderíamos pensar, então, que em relação ao significado de *documento* compreendido como um conceito espontâneo, a criança tem consciência de quais objetos ele representa – passaporte, certidão de nascimento – porém, ela não tem a consciência do seu pensamento em relação ao conceito *documento* pela sua definição: "uma declaração escrita que se reconhece oficialmente como prova de um estado, condição, habilitação, fato ou acontecimento". Tendo como pressuposto a teoria de Vygotsky sobre a evolução dos conceitos a partir do significado das palavras, tal consciência de pensamento somente será conquistada na adolescência, quando a operação com os conceitos é mais consciente e arbitrária e estão sob seu maior domínio. Tais condições são possibilitadoras da aprendizagem dos conceitos científicos, considerados como a mais sofisticada formulação de um conceito, têm motivação diferente dos espontâneos. Eles são ensinados na dinâmica escolar, percorrendo uma via que vai do abstrato para o concreto, o que requer a mobilização da rede de generalidade de conceitos anteriormente aprendidos. Para o autor, o papel do professor na orientação das aprendizagens através do que ele compreende por colaboração entre professor e aluno – na escola – é condição fundamental para que a consolidação dos vários momentos desse processo culmine na possibilidade da aprendizagem dos conceitos científicos pelo adolescente, e assim, por uma trajetória próspera de seu percurso escolar.

7 Conclusão

Na posição de contradispositivo, a reflexão realizada neste trabalho fundada nos pressupostos teóricos e metodológicos da ND pretendeu lançar luz aos processos e aprendizagens vinculados à linguagem. A especialização das funções primárias em superiores, bem como a ampliação da rede de generalidades conceitual são compreendidas, nesta reflexão, como possibilidades de enfrentamento e superação das dificuldades escolares e de sua vinculação às patologias vivenciadas por crianças e jovens que se inserem no contexto em que se encontra o fragilizado sistema educacional brasileiro. A análise apresentada evidencia a singularidade reveladora do trabalho linguístico da criança atrelado aos efeitos da sua relação com o outro mediada pela linguagem que põe em movimento palavras e significados que se reelaboram em conceitos. Esse é o processo que foi apresentado através de um recorte do diálogo entre professora e alunos, realizado na roda de conversa de orientação discursiva, no contexto da EI que, com suas particularidades e especificidades – a sua identidade própria – se constitui como uma etapa fundamental na trajetória escolar da criança. Ressaltamos, sobretudo, a relevância do tipo de análise proposto, pautado na metodologia do dado-achado, para a abordagem qualitativa de pesquisa ao possibilitar a sua generalização/ampliação a outros contextos de pesquisa. Para tanto, é o olhar atento do investigador que encontra os dados reveladores do estudo em questão, mobilizando o quadro teórico que desencadeia reflexões e ilumina as intervenções no processo vivido pelo sujeito da pesquisa.

Referências

Abaurre, M. B. M., Coudry, M. i. H. (2008) Em torno de sujeitos e olhares. *Estudos da Língua(gem).* Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 171-191, dez.

Agamben, G. (2009). *O que é um dispositivo?* O que é o contemporâneo? E outros ensaios. Chapecó: Argos.

Alessi, V. M. (2014) *Roda de conversa*: uma análise de vozes infantis na perspectiva do círculo

de Bakhtin. Curitiba: Editora UFPR.
Antonio, G. D. R. *Da sombra à luz:* a patologização de crianças sem patologia*.* Dissertação Mestrado em linguística. Campinas: IEL/UNICAMP, 2011.
Canguilhem, G. (1966). *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
Coudry, M. I. H. (1987). Dislexia: um bem necessário. In: *Seminário do GEL*, 14. Campinas: Unicamp, 150-157.
Coudry, M. I. H. (1988). *Diário de Narciso:* Discurso e afasia – análise discursiva de interlocuções com afásicos. São Paulo: Martins Fontes.
Coudry, M. I. H. (1996). O que é o dado em Neurolinguística. In Castro, M. F. P. (Org). *O método e o dado no estudo da linguagem.* Campinas: Editora da Unicamp.
Coudry, M. I. H. (2009) Despatologizar é preciso: a experiência do CCazinho. *Panorâmica de Linguística, Literatura e Cultura do II SIMELP.* Évora: Universidade de Évora/Departamento de Linguística e Literaturas, v. 1.
Coudry*,* M. I. H. (2018) Diário de narciso e neurolinguística discursiva: 30 anos depois. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos* v.60, n.2, p. 323-350 - mai./ago.
Coudry, M. I. H., FREIRE, F. M. P. (2010). Pressupostos teórico-clínicos da neurolinguística discursiva (ND). In Coudry, M. I. H. et al (Org). *Caminhos da Neurolinguística Discursiva:* teorização e práticas com a linguagem. Campinas: Mercado das Letras, 23-48.
Coudry, M. I. H. (2014). GG é disléxica? O ponto de vista da Neurolinguística Discursiva (ND). In Viegas, L. S. et al (Org). *Medicalização da educação e da sociedade*: ciência ou mito? Salvador: EDUFBA, 227-247.
Coudry, M. I. H., Bordin, S. S. (2015). Excluir para depois incluir. In Barros, R.C.B.; Masini, L. (Orgs). *Sociedade e medicalização*. Campinas, SP: Pontes Editores, 129-146.
Coudry, M. I. H., SCARPA, E. M. (1991) De como a avaliação de linguagem contribui para inaugurar ou sistematizar o déficit. In ROJO, R. et al (Orgs.) *Fonoaudiologia & Linguística*. Rio de Janeiro: Educ, v.1.
Franchi, C. (1977/1992) Linguagem – Atividade Constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos.* Campinas, nº22.
Freinet, C. (2004) *Pedagogia do bom senso*. Tradução: J. Baptista. Martins Fontes. São Paulo.
Freud, S. (1891) A interpretação das afasias. Trad. De Ramón Alcade. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
Foucault, M. (1969) *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense.
Geraldi, J. W. (1997/2003) Portos de Passagem. Texto e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
Ginzburg, C. (1989) Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In *Mitos, emblemas, sinais***:** *morfologia e história*. São Paulo: Companhia das letras.
Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon.
Luria, A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral.* Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
Moutinho, I.C.; Barthelson, B. R. Análise Qualitativa dos Supostos Sintomas da Dislexia na Educação Infantil. Investigação Qualitativa em Ciências Sociais do VI CIAIQ 2017. Volume 3, p.564-575.
Oliveira, E. C., Viégas, L. S., & Ribeiro, M. I. (2015). *Medicalização na educação infantil*. In R. Barros & L. Masini (orgs). Sociedade e Medicalização. Campinas: Pontes Editores.
Vygotsky, L. S. (1926/2004) *Psicologia Pedagógica*. São Paulo. Martins Fontes.
Vygotsky, L. S. (1934/2009) *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo. Martins Fontes.

CIAIQ
www.ciaiq.org

Educação em Ciências em contextos escolares indígenas brasileiros: algumas reflexões

Edinéia Tavares Lopes[1], Yasmin Lima de Jesus[2], Mateus Santos Neves[3], Silvana da Costa Santa Rosa[4], Carlos Roberto dos Santos[5] e Leandro Santos[6]

[1]Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, UFS, Brasil, edineia.ufs@gmail.com;
[2]Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, UFS, Brasil, yasminlima.9@gmail.com;
[3]Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, UFS, Brasil, mateus_santosn@hotmail.com;
[4]Egressa do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, UFS e professora da UFAP, Brasil, silvana.csr@gmail.com;
[5]Bolsista de Iniciação Científica, UFS, Brasil, deogratia2016@gmail.com;
[6]Programa de Pós-Graduação em Educação, UFS, Brasil, lds747@gmail.com

Resumo. Este trabalho tem como objetivo relatar e refletir os principais resultados dos projetos de pesquisa desenvolvidos com relação a educação em ciências em contextos escolares indígenas desenvolvidos, nos últimos 13 anos, em três realidades educacionais das seguintes regiões brasileiras: norte, nordeste e centro-oeste. A pesquisa tem como pressuposto a abordagem qualitativa, com fase caracterizada pela perspectiva etnográfica e pela pesquisa-ação. Os dados foram coletados por meio de variados instrumentos, como: pesquisa bibliográfica, análise documental, evocações livres, questionários, entrevistas e observações. Os resultados apresentados neste trabalho apontam diversos desafios que dizem respeito a Educação em Ciências nesses contextos escolares, expressas dentre outros no: currículo de ensino, de maneira especial o livro didático dessa área; e na complexidade da formação de professores indígenas na área de Ciências Naturais, explicitadas pelo currículo formativo.

Palavras-chave: educação escolar indígena; educação em Ciências; interculturalidade; decolonialidade.

Science education in Brazilian indigenous school contexts: some reflections

Abstract. This paper aims to report and reflect the main results of the research projects developed in relation to science education in developed indigenous school contexts in the last 13 years. in three educational realities of the following Brazilian regions: north, northeast and center-west. The research has as presupposition the qualitative approach, with phase characterized by ethnographic perspective and action research. Data were collected through a variety of instruments, such as: bibliographic research, documentary analysis, free evocations, questionnaires, interviews and observations. The results presented in this paper point to several challenges related to Science Education in these school contexts, expressed among others in: teaching curriculum, in a special way the textbook of this area; and the complexity of the training of indigenous teachers in the area of Natural Sciences, made explicit by the formative curriculum.

Keywords: indigenous school education; science education; interculturality; decoloniality

1 Introdução

As mudanças constitucionais do país a partir de 1988 balizaram novo relacionamento entre o Estado e os povos indígenas brasileiros. Essa constituição assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e de seus processos de aprendizagem, o reconhecimento da organização social, dos costumes, das línguas, das crenças, das tradições e dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (LOPES et al., 2017).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reafirma o princípio de assegurar às comunidades indígenas a utilização da língua materna. Essas mudanças são firmadas nos princípios

constitucionais, nos quais está inserido o direito social à educação. Tais conquistas são frutos do movimento social que aglutinou lideranças indígenas de todo o país, com o apoio de intelectuais e religiosos, ao longo dos anos de 1980 (TASSINARI, 2008). Buscando atender esse direito social, cria-se no sistema educacional nacional a modalidade Educação Escolar Indígena (EEI), os cursos de formação de professores indígenas[1] e diversos dispositivos que garantam inserção de estudantes indígenas na Educação Superior[2]. Assim, o alargamento das políticas e das ações voltadas para a educação dos povos indígenas leva a uma multiplicação de experiências e coloca a necessidade de combinar questões culturais dos povos indígenas com os entraves burocráticos das administrações públicas, do pouco ou das diversas compreensões acerca desse encontro de diferentes culturas. Tais desafios acabam por devolver aos envolvidos na idealização e execução da EEI (Organizações Não Governamentais, universidades e os povos indígenas) uma série de problemas que demandam melhor compreensão (FERREIRA, 2001; ALBUQUERQUE, 2007; TASSINARI, 2001 e 2008; LOPES et al., 2017).

No que diz respeito ao campo acadêmico, ante a falta de harmonia entre o ritmo das investigações científicas e a necessidade de soluções concretas, a diversidade de realidades e experiências visibilizadas nessas investigações evidencia a complexidade da efetivação dessa modalidade de ensino, em contraponto com as soluções simplistas e reducionistas identificadas. Com efeito, esses estudos consideram que a implantação de uma educação escolar indígena diferenciada constitui um projeto, de certo modo, amadurecido, quanto a seus princípios e fundamentos, porém registram que pouco se sabe sobre a relação entre as escolas indígenas e as comunidades em que estão inseridas e problematizam, ainda, o tratamento dado aos diversos conhecimentos a serem trabalhados nessa modalidade de ensino. Os resultados dessas investigações chamam a atenção para a necessidade de que a implantação dessa modalidade de ensino seja precedida de estudos antropológicos e educacionais (GIRALDIN, 2007 e 2008; TASSINARI e ROMANELLI, 2001; LOPES, 2012).

Por isso temos defendido em nossos estudos que, em se tratando do ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos escolares, nessa modalidade de ensino, a situação merece mais atenção, pois há carência de produção científica com essa preocupação. Da mesma maneira, mas de forma mais específica, poucos estudos foram desenvolvidos acerca do processo de ensino e aprendizagem das Ciências Naturais na escola indígena, particularmente sobre os conhecimentos químicos escolares (ROMANELLI, 2001; LOPES, 2012; 2015; LOPES, COSTA & MOL, 2014; SILVEIRA, 2010).

Nesse caminho, buscamos compreender a realidade e as perspectivas encontradas na efetivação da Educação em Ciências no contexto da EEI brasileira. Assim, o objetivo deste trabalho é relatar e refletir os principais resultados dos projetos desenvolvidos com relação a problemática de pesquisa da educação em Ciências em contextos escolares indígenas, desenvolvidos inicialmente pela primeira autora deste trabalho e, após, também, sob sua orientação, em nível de graduação e pós-graduação em distintas realidades nacionais, nos últimos 13 anos.

2 Metodologia

A pesquisa tem como pressuposto a abordagem qualitativa, com fase caracterizada pela perspectiva etnográfica e pela pesquisa-ação (BOGDAN & BIKLEN, 2003; FLICK, 2009). Essas fases se articulam na medida em que trazem dados necessários para a compreensão da problemática.

Os dados foram coletados por meio de variados instrumentos, como: pesquisa bibliográfica, análise documental, evocações livres (com palavras, frases, redações e desenhos), questionários, entrevistas e observações. Constituem como campo de coleta deste projeto 3 realidades educacionais das

[1] Denominadas Licenciaturas Interculturais Indígenas.
[2] Políticas de Ações Afirmativas ou cotas na Educação Superior.

CIAIQ
www.ciaiq.org

seguintes regiões brasileiras: norte, nordeste e centro-oeste. Ainda como continuidade das investigações pretende-se, em 2020, realizar uma análise contrastiva com uma realidade educacional equatoriana. No Brasil, temos como sujeitos da pesquisa os povos Bakairi, Xokó e Karipunas, mais especificamente alunos, professores e outros membros das comunidades investigadas (pais e lideranças). Os Bakairi habitam duas terras indígenas: Terra Indígena Santana, localizada em Nobres – Mato Grosso e a Terra Indígena Bakairi (TIB), localizada, em sua maioria, no município de Paranatinga e pequena parte no município de Planalto da Serra, no estado de Mato Grosso. Os Bakairi se autodenominam Kurâ, que remete à ideia de: "nossa gente, nosso povo, aquilo que é inerente do povo Kurâ" (TAUKANE, 1999, p. 35). A língua falada pelo povo Kurâ-Bakairi pertence à família Karib e praticamente todos os Bakairi são bilíngues. A escola foi inserida na TIB em 1922 e somente a partir de 1985 foi assumida pelos professores bakairi. Os sujeitos de nossa pesquisa são os bakairi residentes na aldeia Aturua, território indígena Bakairi. Os Xokó habitam a Ilha de São Pedro, localizada no município de Porto da Folha, no estado de Sergipe. Em 1996, foi criada a Escola Estadual Indígena Dom José Brandão de Castro. A língua portuguesa é a língua falada pelo povo Xokó. O povo indígena Karipuna vivem na Terra Indígena Uaçá, localizada no município de Oiapoque, no estado do Amapá, na Aldeia Manga, e são falantes da língua Krèol. De acordo com o projeto político pedagógico da escola, o primeiro professor foi enviado à comunidade no ano de 1976, período em que a comunidade estava recém organizada. No ano de 1977, a prefeitura municipal de Oiapoque construiu a primeira estrutura física da escola.

4 Resultados e discussões

4.1 O projeto SABERES

Nossos primeiros trabalhos investigativos foram iniciados em 2006 com o Projeto "Saberes científicos e tradicionais: representação social do conceito de substância-reação química de um grupo de acadêmicos do Terceiro Grau Indígena". Esse projeto, denominado de SABERES, foi financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa de Mato Grosso (FAPEMAT). Nessas investigações, identificamos, nas vozes dos professores indígenas em formação, diversas temáticas que eles relacionavam à ocorrência de reações químicas. Suas tentativas de explicações, do ponto de vista da ciência ocidental, apresentaram distância significativa do discurso científico. Contudo, tais temáticas explicitaram possibilidades para o ensino de Ciências Naturais, particularmente de Química. Com efeito, em diversos momentos, durante nossas investigações junto aos professores indígenas, temáticas como pinturas corporais, a produção da chicha, astronomia indígena e a pesca com o timbó, emergiam como possibilidades de ensino e aprendizagem nas aulas da área de Ciências da Natureza. Entretanto, os professores indígenas participantes da pesquisa, em seus enunciados, nos explicitaram a carência na utilização dessas temáticas em sala de aula como possibilidade de construção de outra forma de explicar o mundo: as explicações da ciência escolar.

4.2 Doutorado e pós-doutorado

Em continuidade, realizamos nossa pesquisa, em nível de doutorado e pós-doutorado, junto aos Bakairi da aldeia Aturua, localizada no Território Indígena Bakairi, no estado de Mato Grosso. Os trabalhos junto aos bakairi buscaram e buscam produzir conhecimentos acerca dos desafios e possibilidades colocados no processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos científicos escolares, partindo do entendimento da relação que os Bakairi mantêm com a escola e com os conhecimentos escolares (LOPES et al., 2018). Nossos primeiros estudos apontam que, para os

Bakairi da Aldeia Aturua, o "ir à escola" ou "mandar seus filhos à escola" está relacionado ao "aprender a ser alguém na vida". O aprender está mais relacionado a ler e a escrever. Utilizando as discussões de Charlot (2000), afirmamos que as relações que esses alunos e a comunidade mantêm com a escola não se constituem obstáculo pedagógico. Ao contrário disso, segundo eles, com a ida à escola indígena terão oportunidade de "aprender a ser alguém na vida". Esse ser alguém na vida contempla ter acesso a diversos conhecimentos externos à vida cotidiana na aldeia; retornando à ela sem negar suas crenças, suas vivências (LOPES, 2012;2015).

Em relação aos conhecimentos da área das Ciências da Natureza, particularmente da Química, concluímos, nas análises dos dados da tese de doutoramento, que são trabalhados segundo a lógica das escolas não indígenas. Essa lógica, na maioria das vezes, é determinada pelo Livro Didático (LD), no qual ocorre a fragmentação dos conteúdos. Desse modo, a relação que esses alunos mantêm com os conhecimentos químicos escolares é mediada por um LD de Química marcadamente memorístico, conteudista e fragmentado.

Analisamos, a partir da perspectiva do cotidiano Bakairi e da perspectiva da Ciência, como as explicações para a pesca com o Timbó aparecem nos enunciados escritos pelos alunos bakairi do Ensino Médio da aldeia Aturua. A pesquisa teve a etnografia como perspectiva metodológica. Os dados foram coletados por meio de observações, entrevistas individuais e coletivas, análise de documentos, evocações livres com palavras, frases, desenhos e redações. Suas falas foram contextualizadas a partir também das vozes dos professores, outros alunos e demais membros dessa aldeia. Inferimos que esses alunos, ao explicarem a pesca com o Timbó, fizeram uso das explicações vinculadas à mitologia Bakairi e às vivências cotidianas. Quando solicitados a explicar a ação do Timbó, buscaram aproximar da perspectiva da Ciência, na medida em que ocorre a separação entre sujeito e objeto. Distanciando-se das explicações do pensamento cotidiano que se expressa, sobretudo na não concentração em determinados aspectos, mas na vivência do cotidiano em toda a sua plenitude, na heterogeneidade da vida cotidiana (LOPES, COSTA & MOL, 2014). Esses alunos ainda demonstraram significativa abertura para diferentes explicações para o fenômeno, o que nos leva a concluir que, quando estimulados,

> [...] voltaram seu olhar para aspectos mais ligados ao fenômeno em si, distanciando-se um pouco mais dos aspectos ligados à mitologia Bakairi e dos aspectos utilitários. Esse afastamento pode não significar uma negação, mas, o exercício da utilização das diferentes perspectivas para explicar esse fenômeno (LOPES, COSTA & MOL, 2014, p. 169).

Desses estudos, inferimos que semelhante à defesa, aos moldes de Giraldin (2008) e de Tassinari (2008), de que há necessidade de mais estudos acerca da inserção e apropriação da escola indígena, postulamos que são necessários mais estudos acerca da apropriação dos conhecimentos científicos pela escola e, sobretudo, acerca da relação que estabelecem com os conhecimentos cotidianos indígenas, sem colocá-los em condição de disputa, mas como formas diferentes de explicar e interagir com o mundo.

Ainda com vista a melhor compreender essa problemática, aprofundamos nossa investigação focando o uso do livro didático de Química pelos Bakairi da Aldeia Aturua, partindo da necessidade de entendimento da relação que os Bakairi mantêm com o livro didático e com a escrita. Para os bakairi, os livros didáticos são depositários de verdades inquestionáveis. A escrita faz parte da performance da 'civilização' e relaciona-se à modalidade *iwenyly* (transformação). Tais relações colocam desafios para o ensino e aprendizagem de conhecimentos químicos escolares, sobretudo pelo fato de a Química lidar com o mundo representacional (LOPES, 2015).

4.3 Projeto Educação em Ciências na Perspectiva da Educação Intercultural: Investigando e Construindo Possibilidades

O projeto de pesquisa "Educação em ciências na perspectiva da educação intercultural: investigando e construindo possibilidades", financiado pelo CNPq, tem o objetivo geral de analisar e comparar as possibilidades e desafios encontrados na efetivação do ensino de Ciências Naturais no contexto da Educação Escolar Indígena ofertada em três escolas de distintos povos indígenas brasileiros e uma escola do Equador, reconhecida junto à comunidade científica como espaço de desenvolvimento da Educação Intercultural. O desenvolvimento desse projeto envolve estudantes da graduação e da pós-graduação, investigando realidades escolares indígenas em diferentes regiões brasileiras, quais sejam: região nordeste, região centro-oeste e região norte. A seguir, apresentamos os resultados de algumas das investigações desenvolvidas no âmbito desse projeto.

4.3.1 Um olhar sobre o corpo em escola indígena: diálogos entre o ensino de ciências e as concepções dos alunos do 8º ano do ensino fundamental

Essa pesquisa de mestrado teve como objetivo analisar as concepções sobre corpo manifestadas pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da escola indígena Xokó, estabelecendo relações com o Ensino de Ciências. Na Educação Básica, principalemnte no ensino de Ciências, o corpo humano tem sido apresentado como um conjunto de sistemas e órgãos que se relacionam de maneira anatomofisiológica; não sendo trabalhada a dimensão corporal como essência de um ser e estar no mundo. Em se tratando do estudo desse tema em escolas indígenas, os professores deparam-se com o desafio de articular os conhecimentos indígenas, que fazem parte da cultura e fortalecem a sua identidade.

Para a realização do estudo, foi adotada uma abordagem qualitativa, a partir da pesquisa documental e do estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, questionário e à técnica da evocação livre (desenho e expressão textual, palavras e redação). Sendo os dados analisados a partir da análise textual discursiva (ATD), na perspectiva de Moraes e Galiazzi (2013).

Em síntese, a partir dos desenhos e discursos dos alunos foi pssível entender como o corpo é percebido em sua dimensão vivida, principalmente em relação a vivência de práticas corporais da comunidade indígena ainda reveladora de sua coletividade tribal (correr, nadar, brincar, dançar), apresentando significados já distintos dos pressupostos de origem e dos antepassados. Embora, os alunos não tenham expressado em seus desenhos e textos uma compreensão holística do corpo, percebendo-o em toda a sua complexidade concreta, histórico-cultural e social, em suas falas demonstraram que reconhecem o corpo como o instrumento vivencial de socialização e, também, de experimentação do mundo. Em outro sentido, diante da influência do currículo escolar dessa área do conhecimento, na formação dos alunos, o conteúdo escolar que trata do corpo é apresentado a partir de uma visão centrada apenas nos aspectos anatomofisiológico, colaborando para que esses alunos indígenas Xokó construíssem uma concepção que mescla esse corpo vivido a uma concepção fragmentada e reducionista, que marcam os modos de ser/estar desses adolescentes Xokó (VIEIRA, 2017).

4.3.2 A formação de professores indígenas em ciências da natureza, na região norte do brasil: algumas reflexões

A formação de professores indígenas no Brasil surge para suprir a carência desse profissional na Educação Básica em territórios indígenas. A pesquisa de mestrado desenvolvida teve como objetivo

estudar a formação proposta nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das Licenciaturas Interculturais (LI) para formação de professores indígenas em Ciências da Natureza (CN) na região Norte do Brasil e a visão dos representantes do movimento nacional da Educação Escolar Indígena (EEI), especialistas informantes, desta pesquisa, sobre essa formação.

A pesquisa teve abordagem qualitativa e as coletas foram realizadas por meio da análise documental e entrevistas. Na análise documental foram estudados os PPCs de cinco LI da Região Norte que ofertam a habilitação em Ciências da Natureza e as diretrizes e referenciais para formação de professores indígenas. As entrevistas foram realizadas com representantes do movimento indígena brasileiro, como intelectuais indígenas e não indígenas, professores indígenas e gestores da EEI. As propostas formativas em CN analisada indicaram que na elaboração dos PPCs buscou-se atender as especificidades indígenas. Observamos proximidade entre os objetivos e justificativas, assim como nos tempos e espaços escolares. Maior diversidade foram observadas nos aspectos relacionados à modalidade de ensino, regime acadêmico, organização curricular, atividades e metodologia.

Constatamos que os saberes políticos estão mais presentes na formação geral do que na formação específica em CN, explicitando que na formação específica, há certa distância das discussões do papel social da Ciência. Todas as propostas formativas buscam promover o diálogo entre saberes, mas não está evidente como será efetivada essa proposta.

No que tange a visão dos especialistas, “observamos que pensam em cursos organizados de acordo com as aspirações dos povos indígenas como forma de contribuir com seus projetos societários, configurando-se como espaços de luta, ou seja, de formação política, com a participação de sábios e lideranças indígenas nessa formação”. Em suas falas explicitam a exigência de que os professores indígenas tenham uma sólida formação no que diz respeito aos conteúdos científicos, contudo, essa formação e atuação não podem ser desvinculadas do diálogo com a tradição indígena.

Em comparação com os PPCs, os especialistas reforçam mais a defesa do diálogo intercultural. Os especialistas fazem ainda uma análise crítica das práticas indígenas e dos conteúdos científicos a serem trabalhados na formação do professor.

Em síntese, essas propostas contemplam muitos aspectos dos documentos oficiais e da pauta do movimento indígena, pois anunciam uma formação fundamentada nas especificidades desses povos. Contudo, no que diz respeito à proposta da habilitação em CN “há certa aproximação e distanciamento dos pressupostos da educação intercultural que foram explicitadas nos elementos referentes à organização curricular, em alguns projetos com caráter disciplinar, e os conteúdos centrados nos conhecimentos ditos universais” (ROSA, 2018, p. 4).

4.3.3 Potencialidades e desafios ao ensino de ciências em uma escola indígena kurâ-bakairi a partir da pesca com o timbó: perspectivas intercultural e decolonial

Essa pesquisa de mestrado visou compreender como a pesca com o timbó se constitui como uma temática de ensino na área de Ciências da Natureza em uma escola indígena, apontando alguns limites e potencialidades a partir das perspectivas intercultural e decolonial. A pesca com timbó é realizada por alguns grupos indígenas com a utilização de um cipó (denominado popularmente como timbó) que, depois de “esmagado” na água, intoxica os peixes. A intoxicação é causada por uma substância denominada rotenona, presente no “caldo” do timbó.

Nesse ínterim, visando compreender o diálogo entre saberes a partir da pesca com o timbó no ensino de Ciências da Natureza nos ancoramos nos pressupostos da perspectiva intercultural crítica e da decolonialidade (ESCOBAR, 2003; QUIJANO, 2012; WALSH, 2007; 2012; 2013), buscando entender como a temática pesca com o timbó pode contribui para uma possível promoção da descolonização dos currículos de Ciências nessa escola e apontando outras epistemologias (SANTOS, 2006, 2010).

Nosso entendimento, a partir dos diálogos com os professores e demais membros da comunidade, é que a pesca com o timbó constituiu-se como potencializadora para o estabelecimento do diálogo entre saberes. As práticas pedagógicas elaboradas pelos professores da escola em que realizamos nossa pesquisa, nos evidenciaram o quanto esses professores buscam reconstruir suas práxis, a partir dos desafios colocados pela herança de um ensino de Ciências da Natureza colonizado, explicitados, dentre outros, na ausência de livro didático específico para a realidade escolar indígena. Assim, esses professores além de selecionar o que consideram importante do livro didático, têm elaborado diversas atividades didáticas, em diferentes áreas do conhecimento escolar, a partir da pesca com o timbó. Nos apontam, ainda, a intenção de aprofundar a compreensão também na forma de explicação da Ciência.

Por fim, nos indicam, a partir da constituição da pesca com o timbó como temática de ensino-aprendizagem escolar, questionamentos para o ensino de Ciências e também para a própria prática desse povo. Elucidam, em seus enunciados, diversas potencialidades e desafios desse diálogo intercultural, bem como os efeitos da colonialidade. Por fim, "[...] ressaltamos que compreender e mobilizar o encontro entre essas diferentes visões de mundo é um desafio, pois abrange o rompimento com a lógica do pensamento colonial". Rompimento esse que a Educação Escolar Indígena tem exigido de forma contundente (JESUS, 2019, p. 4).

5 Conclusões

Em relação a primeira ivestigação, o projeto SABERES, desenvolvido junto aos professores indígenas, foi possível evidenciar algumas temáticas como pinturas corporais, a produção da chicha, astronomia indígena e a pesca com o timbó, as quais emergiam como possibilidades de ensino e aprendizagem nas aulas da área de Ciências da Natureza. Embora, os professors indígenas tenham destacado a carência na utilização dessas temáticas no contexto das aulas de ciências.

A partir das ivestigações de doutoramento e de pós doutoramento, com relação aos conhecimentos da área das Ciências da Natureza, especificamente da Química, inferirmos a partir dos dados coletados e analisados, que esses conhecimentos são trabalhados segundo a lógica das escolas não indígenas, na maioria das vezes, determinada pelo Livro Didático (LD), apresentando fragmentação dos conteúdos. Portanto, a relação que esses alunos mantêm com os conhecimentos químicos escolares é mediada por um LD de Química que é memorístico, conteudista e fragmentado. A respeito das explicações para a pesca com o timbó de um grupo de alunos Bakairi, Inferimos que esses alunos, ao explicarem a pesca com o Timbó, fizeram uso das explicações vinculadas à mitologia Bakairi e às vivências cotidianas. Contudo, quando solicitados a explicar a ação do Timbó, buscaram aproximar suas explicações da perspectiva da Ciência. Destarte, vale destacar que, esses alunos ainda demonstraram significativa abertura para diferentes explicações para o fenômeno estudado.

No que tange as pesquisas desenvolvidas a nível de mestrado, essas estão vinculadas ao projeto de pesquisa "Educação em ciências na perspectiva da educação intercultural: investigando e construindo possibilidades", conforme explicitado. Como resultados de algumas das investigações desenvolvidas no âmbito desse projeto, destacamos três estudos. No primeiro, "Um olhar sobre o corpo em escola indígena: diálogos entre o ensino de ciências e as concepções dos alunos do 8º ano do ensino fundamental", a partir dos desenhos e discursos dos alunos Xokó foi possível entender como o corpo é percebido por eles. Embora, os alunos não tenham expressado em seus desenhos e textos uma compreensão do corpo, percebendo-o em toda a sua complexidade histórico-cultural e social, em suas falas demonstraram que reconhecem o corpo como o instrumento vivencial de socialização e de experimentação do mundo. Além disso, inferimos que diante da influência do currículo escolar dessa área do conhecimento, na formação dos alunos, o conteúdo escolar que trata

do corpo é apresentado a partir de uma visão centrada apenas nos aspectos anatomofisiológico, colaborando para que esses alunos indígenas Xokó construíssem uma concepção que leva não apenas esse corpo vivido, mas também uma concepção de corpo fragmentada e reducionista.
Com relação aos dados coletados na segunda investigação, "A formação de professores indígenas em ciências da natureza, na região norte do brasil: algumas reflexões", apontamos que em comparação com os PPCs, os especialistas reforçam mais a defesa do diálogo intercultural, realizando uma anáise crítica das práticas indígenas e dos conteúdos científicos a serem trabalhados na formação do professor. Por fim, essas propostas contemplam muitos aspectos dos documentos oficiais e da pauta do movimento indígena, pois anunciam uma formação fundamentada nas especificidades desses povos. Contudo, no que diz respeito à proposta da habilitação em CN há certa aproximação e distanciamento dos pressupostos da educação intercultural, principalmente em termos curriculares, com a abordagem dos conheciemntos ditos "universais".
Com relação aos dados analisados na terceira investigação, "Potencialidades e desafios ao ensino de ciências em uma escola indígena kurâ-bakairi a partir da pesca com o timbó: perspectivas intercultural e decolonial", inferimos que a pesca com o timbó constituiu-se como potencializadora para o estabelecimento do diálogo entre saberes. Além disso, quanto as práticas pedagógicas elaboradas pelos professores da escola investigada, apontamos que esses professores além de selecionar o que consideram importante do LD, têm elaborado diversas atividades didáticas, em diferentes áreas do conhecimento escolar, a partir da temática pesca com o timbó. Esse professors em seus enunciados, nos indicam, a partir da constituição da pesca com o timbó como temática de ensino-aprendizagem escolar, questionamentos para o ensino de Ciências e também para a própria prática desse povo. Em suas falas, elucidam diversas potencialidades e desafios desse diálogo intercultural, por meio do qual foi possível verificar alguns efeitos da coloniadade. Assim, apontamos a necessidade de rompimento com a lógica do pensmaneto ocieddetnal, conforme a Educação Escolar Indígena tem apontado e exigido.
Nesse artigo relatamos e refletimos os principais resultados dos projetos desenvolvidos, até o momento, com relação a problemática de pesquisa da educação em Ciências em contextos escolares indígenas, nos últimos 13 anos. Concluímos que, essas investigações foram desenvolvidas inicialmente pela primeira autora deste trabalho e, após, também, sob sua orientação, em nível de graduação e pós-graduação em distintas realidades nacionais. Os dados coletados nos permitem inferir que, por um lado, no que diz respeito a efetivação da educação dos povos indígenas brasileiros, tenha-se avançado nas práticas e produções acadêmicas, por outro lado, essas práticas e produções acadêmicas apontam o grande desafio na concretização da educação escolar almejada por esses povos, pois há que se romper com o modelo de ensino ainda pautado na matriz colonial.

Agradecimentos. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Referências

Albuquerque, L. S. (2003). As políticas públicas para a Educação Escolar Indígena no Amazonas (1989 – 2003).

Bakhtin, M. (2003). Os gêneros do discurso. In: _____. Estética da Criação Verbal. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

CharloT, B. (2000). Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Lopes, E. T.; Grando, B. S. Taukane, D. Y.; Tawanre, E. M. K.; Jesus, Y. L. (2018). Interculturalidade na perspectiva bakairi do ensino das ciências da natureza na escola indigena. Revista interinstitucional artes de educar, v. 4, p. 547.

Lopes, E. T.; Brito, E. M.; Santa Rosa, S. C.; Jesus, Y. L. (2017). Justiça Social: utopias e realidades na elabor/ação da e na educação escolar indígena. In: Ilzver de Matos Oliveira; Otavio Augusto Reis de Souza; Fábio Santos de Andrade. (Org.). Movimentos sociais, justiça e sociobiodiversidade: pesquisas contemporâneas. 1ed. Curitiba-PR: EDITORA CRV, v. 1, p. 233-246.

Lopes, E. T. (2012). Conhecimento Bakairi cotidianos e conhecimentos químicos escolares: perspectivas e desafios. Tese (Núcleo de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE.

Lopes, E. T. (2015). Ensino-Aprendizagem de Química na Educação Escolar Indígena: O Uso do Livro Didático de Química em um Contexto Bakairi. Quimica Nova na Escola, v. 37, p. 249-256.

Lopes, E. T.; Costa, E. V.; Mol, G. S. (2014). Educação em ciências e ensino de química: perpectivas para a pesca com o timbó na voz de alunos de uma escola indigena brasileira. Revista Fórum Identidades, v. 15, p. 1-27.

Carvalho, j. E. N.; Santos, J. R.; Lopes, E. T. (2008). Educação Escolar Indígena: um estudo em um contexto indígena. Revista Fórum Identidades, v. 3, p. 67-73.

Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de inves¬tigación de modernidad/colonialidade latinoamericano. Tabula Rasa, n. 1, p. 51-86, Ene.-Dic.

Flick, U. (2009) Qualidade na pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed.

Geertz, C. (1989). A interpretação das culturas. Rio de janeiro: LCT Editora.

Giraldin, O. (2007). Acesso ao ensino superior: autonomias indígenas? In: I REA / X ABANNE. Aracaju-SE. Anais.... Aracaju-SE, 2007. CD-ROM.

Giraldin, O. (2008). Coisa de Kupê? A escolarização e sociabilidades entre os Krahô. In: Reunião Brasileira de Antropologia, 26, 2008, Porto Seguro, Bahia. Anais... Porto Seguro, Bahia, CD-ROM.

Jesus, Y. L. (2019). Potencialidades e desafios ao ensino de ciências em uma escola escola indígena Kurâ-Bakairi a partir da pesca com o timbó: perspectivas intercultural e decolonial. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE.

Moraes, R.; Galiazzi, M. C. (2013). Análise textual discursiva. 2 ed. Ijuí: Unijuí.

Quijano, A. (2012) “Bien vivir”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. Viento Sur, n. 122, maio.

Romanelli, L. (2001) Encontros e desencontros entre a cultura acadêmica e a cultura indígena. In: Mortimer, E.F.; Smolka, A. L. (Orgs.). Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, p. 151 – 166).

Rosa, S. C. S. (2018). A formação de professores indígenas em Ciências da Natureza, na região Norte do Brasil: algumas reflexões. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE.

Santos, B. S. (2006). A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política. 1. ed. São Paulo: Cortez.

Santos, B. S.; Meneses, M. P. (2010). Epistemologias do Sul. 2. ed. Coimbra: G. C. Gráfica de Coimbra, LDA.

Taukane, D. (1999). A história da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi. Cuiabá.

Tassinari, A. M. I. (2001). Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: Silva, A.L.; Ferreira, M. K. L. (Orgs.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global.

Tassinari,, A. M. I.; GOBBI, I. (2008). Políticas públicas e educação para e sobre indígenas. In: Reunião Brasileira de Antropologia, 26, 2008, Porto Seguro, Bahia. Anais... Porto Seguro, Bahia. CD-ROM.

Vieira, M. J. G (2017). Um olhar sobre o corpo em escola indígena: diálogos entre o ensino de ciências e as concepções dos alunos do 8º ano do ensino fundamental. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE.

Walsh, C. (Ed.). (2013). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala. 553p.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educaión y Pedagogía*, v. XIX, n. 48, may-ago.

Museus que aprendem? A busca por respostas nas trilhas da teoria fundamentada nos dados.

Ana Carolina de Souza Gonzalez[1] e Maria Cristina Soares Guimarães[2]

[1]Coordenadora do Serviço de Itinerância do Museu da Vida/Fiocruz e doutoranda do Programa de Pós Graduação em Informação e Comunicação em Saúde (PPGICS)/Fiocruz;
[2]Pesquisadora do Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde / Fiocruz e Professora do PPGICS/Fiocruz

Resumo. Grande parte das pesquisas que se debruçam a olhar as interfaces entre museus de ciência e suas audiências buscam delinear perfis e/ou identificar de que maneiras os diferentes públicos podem ser afetados na relação com tais instituições, considerando perspectivas da comunicação e da educação. No entanto, pouco se fala sobre como essas instituições museológicas podem revisitar sua constituição e ressignificar suas práticas a partir do encontro com seus visitantes. No contexto de museus itinerantes, esta riqueza e diversidade de públicos é ainda maior e há um total silenciamento sobre como este contato com o desconhecido pode traduzir uma importante oportunidade de coproduzir conhecimentos e promover aprendizagem organizacional. O presente trabalho refere-se a um projeto de pesquisa de doutoramento e reflete o esforço de um mergulho na busca pelos referenciais teórico metodológicos mais apropriados para estudar esta perspectiva inovadora: o museu enquanto um ente que também aprende.

Palavras-chave: museus itinerantes, fronteiras, metodologia qualitativa, teoria fundamentada, coprodução de conhecimento

Museums that learn? The search for answers in the trails of grounded theory.

Abstract. Most of the researches that look at the interfaces between science museums and their audiences seek to outline profiles and/or identify how different visitors can be affected by the relationship with these institutions, considering communication and educational perspectives. However, little is said about how these museological institutions could revisit their constitution and bring new meanings for their practices coming from the contact and exchanges with their audiences. In the context of travelling museums, this cultural richness and diversity of audiences is even greater and there is a total silencing about how this contact with the unknown can represent an important opportunity to co-produce knowledge and promote organizational learning. The present work refers to a PhD research project and reflects the effort of an immersion the search for the most appropriated theoretical methodological frameworks to study this innovative perspective: the museum as an entity who also learns

Keywords: travelling museums, boundaries, qualitative methodology, grounded theory, coproduction of knowledge.

1 Introdução: motivações para a pesquisa

Historicamente, a articulação entre museus de ciências e sociedade se intensifica a partir de uma preocupação com a educação e a divulgação científica, e o seu comprometimento com o entendimento público da ciência. Com isso, estas instituições deixam de ser meros repositórios de objetos e passam a se configurar como locais de aprendizagem (Hooper-Greenhill, 1994; Valente, Cazelli & Alves, 2005).

Ressalta-se que a literatura que almeja discutir como se dão as relações entre museu e seus públicos traz, em alguns casos, estudos de impactos do tipo surveys, que pouco podem afirmar, uma vez que esta é uma questão multidimensional e de mensuração controversa (Davies, 2015). Além disso, tais estudos comumente têm um olhar unidirecional para esta questão, ou seja, são pesquisas que decorrem de um modelo de déficit de comunicação da ciência, como se somente um dos lados

pudesse ser afetado (Lewestein, 2003). É altamente questionável – e por que não dizer ingênua? - a ideia de que nesta relação apenas um dos lados tem a ensinar enquanto o outro lado somente tem a aprender (Simon, 2010).

Para o caso dos museus itinerantes, há um total silenciamento sobre as diferentes ciências que se apresentam a cada geografia. São diversos locais, novos sujeitos com muitas histórias de vida, diferentes relações com os territórios e outros saberes sendo mobilizados nesse diálogo com o museu itinerante. Não se fala do potencial desses encontros na produção de alteridade e na constituição da própria instituição museal. Não há referenciais na literatura que se dediquem a discutir o que a itinerância tem na sua essência que se diferencia de outros modelos de atuação (Xavier, 2012).

Neste contexto, o museu de ciência se colocaria fronteira entre ciência e sociedade, e se definiria, por excelência, como o *lócus* potencial de uma comunicação dialógica, que funcionaria como um modulador de assimetrias, uma fronteira porosa, que produz conhecimento e, como consequência, promove aprendizagem.

2 Questões mobilizadoras

Face às inquietações apresentadas, a pesquisa lança-se na busca por uma teorização que dê conta do desafio de descortinar o que acontece nas inúmeras fronteiras que a itinerância de museus de ciência abre para estudo, e tem como perguntas geradoras:

- Quais são os referenciais próprios de museus itinerantes que permitem refletir sobre estas instituições na perspectiva de um ator que se abre para ouvir a sociedade, apreende e aprende a partir disso?
- De que maneira o público constrói relações com o museu itinerante pertencente a uma instituição pública de saúde, que passa pela sua cidade?
- Como os processos de negociação para a realização de uma ação de um museu itinerante e o envolvimento de diferentes atores nesta dinâmica podem significar um interessante momento de aprendizagem para a instituição museal?
- Como os distintos contextos/realidades das cidades e vivências dos sujeitos influenciam a experiência da visita e trazem ou não aprendizagens e ressignificações para este museu itinerante?

3 Encontrando as interfaces: caminhos metodológicos

Considerando o escopo da pesquisa, a investigação qualitativa é aquela que possibilitará a riqueza da escuta dos diferentes atores que se encontram nos limites das fronteiras do museu. Tal enfoque, além de oportunizar um olhar cuidadoso para todos os registros produzidos antes, durante e após uma itinerância, é importante também para entender os cruzamentos que emergem de mundos e perspectivas tão dissimilares.

No contexto deste museu itinerante enquanto organização de fronteira (Guston, 1999), segue na unidade móvel um empacotamento simbólico que traduz seu objeto de fronteira (Star & Griesemer, 1989): uma narrativa criada somente por um lado da fronteira que se materializa em todos os elementos que compõem esse museu (exposições, vídeos, textos, módulos interativos, jogos, intervenções artísticas, entre outros) e que foram organizados para que esta narrativa fosse possível, aceitável, convidativa e sedutora.

Do lado de quem fala pela ciência estão a instituição de origem e este empacotamento de conhecimentos que segue nas viagens. Aí encontram-se os conceptores do museu itinerante e suas

escolhas, as lideranças e um rol de diretrizes institucionais. Mas também cruzam essa fronteira aqueles que hoje estão imersos nesse movimento de ir, permanecer, se encontrar com quem está do outro lado da fronteira e voltar: coordenadores de viagem, mediadores, artistas que realizam intervenções culturais ao longo da ação e profissionais de infraestrutura.

Do lado da sociedade e das geografias que serão consideradas, há o interlocutor que lidera a negociação com o outro lado da fronteira e todo o aparato que ele precisa mobilizar. Existe ainda aqueles para quem tudo isso foi pensado: uma heterogeneidade de atores que configuram as mais variadas audiências do museu (estudantes, professores, famílias, grupos de idosos, de igrejas, de menores infratores, de pessoas com deficiências, público espontâneo, dentre outros).

É possível, assim, identificar as múltiplas dimensões imbricadas em cada um dos lados. É a partir das relações construídas com este objeto de fronteira que buscar-se-á investigar se e como a organização de fronteira pode se ressignificar a partir de experiências de aprendizagem que se dão nas fronteiras. Dito de outra forma, intenciona-se investigar se este empacotamento tem algum sentido para a sociedade que o receberá e como essa unilateralidade pode ser desconstruída a partir do diálogo, reescrevendo e rearranjando esta organização, que continuará estando na fronteira.

Tendo em vista o panorama apresentado, decorre que a empiria em trabalho de campo para a pesquisa proposta pode ser feita a partir de observação participante, registro de depoimentos e entrevistas (conceptores, interlocutores, coordenadores de viagem, operadores), grupos focais (com diferentes públicos) e questionários online pós-viagem (mediadores e artistas) que explorem os diversos significados impressos nesta experiência.

Para além das fontes acima apresentadas e a imersão no trabalho de campo, o levantamento e análise documental podem ajudar a complementar essa etapa, explicitando a estória da construção da narrativa que viaja; os registros do processo de negociação produzidos para a itinerância e aqueles produzidos a título de avaliação da mesma (relatórios). Estes elementos traduzem a corporificação de certos fatos e, preservados em conjunto, servem à reconstituição de relações entre pessoas e/ou instituições, além de remeterem diretamente a um contexto específico e singular de criação (Camargo, 2009).

Todo este enredamento pode gerar uma multiplicidade de materiais: imagem (filmagens), som (gravações de entrevistas e depoimentos), questionários online e registros textuais (documentos, anotações e diário de campo), cujas metodologias de produção/coleta, registro, análise, perspectivas teóricas de fundo - e o próprio direcionamento do olhar - podem ser os mais diversos possíveis.

Entendendo a carência de referências para investigar a principal questão proposta (o museu enquanto ente que aprende), a teoria fundamentada nos dados (originalmente Grounded Theory) emergiu como inspiração. Ela abre espaço para variados métodos de produção de dados, reunindo um volume considerável de informações sobre o fenômeno observado. A partir de comparações, codificações e identificação de regularidades é possível extrair sentidos destas informações, de modo que, ao final, algumas teorias podem emergir desta análise criteriosa e sistemática (Pinto, 2012).

Embora questionada quanto à sua subjetividade, trata-se de uma metodologia capaz de transformar fatores ontológicos em epistemológicos. Para isso, carrega consigo ferramentas que tem como finalidade o desenvolvimento de teorias a partir de dados coletados em uma determinada realidade empírica (Gonçalves, 2016).

Na teoria fundamentada, os pesquisadores desenvolvem com rigor procedimentos sistemáticos na reunião e análise de dados, entre os quais estão a geração de categorias a partir de codificações (aberta, axial e seletiva), a relação das categorias em um modelo teórico e a especificação do contexto e de condições sob as quais a teoria opera (Creswell, 2014).

Creswell (Ibid.), ao comparar cinco diferentes abordagens da investigação qualitativa (etnografia, teoria fundamentada, estudo de caso, estudo fenomenológico e estudo narrativo), afirma que uma perspectiva útil para começar o processo de diferenciação entre elas é avaliar o propósito central ou

o foco de cada uma. Para o autor, o objetivo da teoria fundamentada é realizar uma investigação com vistas a desenvolver uma teoria.
A condução da pesquisa qualitativa por teoria fundamentada privilegia a análise e não a descrição, as categorias novas em vez de ideias preconcebidas e teorias existentes, e a coleta de dados sequencial sistematicamente focada em vez de amplas amostras iniciais. Concentra-se na criação de esquemas conceituais de teorias por meio da construção da análise indutiva a partir dos dados. Por isso, as categorias analíticas são diretamente fundamentadas nos dados (Charmaz, 2009).
Desde de sua publicação original em 1967 por Anselm Strauss e Barney Glaser, já passou por inúmeras críticas (inclusive com uma separação conceitual entre estes dois auores), revisões, complementações, aprimoramentos e revitalizações, tanto do ponto de vista filosófico e epistemológico quanto no desenvolvimento das etapas metodológicas, mas é atualmente uma das perspectivas qualitativas mais amplamente utilizadas em projetos de pesquisa centrados em sujeitos humanos. Consolidada na última década, a teoria fundamentada chamada construtivista foi fundada no argumento de que a realidade social é socialmente construída, com atores sociais continuamente contribuindo para a manutenção da ordem social e da mudança social (Bryant & Charmaz, 2011).
A teoria fundamentada permite lançar luz à codificação de fatos que possibilitam ser sistemático e criativo simultaneamente, construir teorias em vez de testá-las, identificar, desenvolver e relacionar os conceitos que farão os blocos de construção da teoria. Fornece ainda aos pesquisadores ferramentas analíticas para lidar com as massas de dados brutos e ajuda os pesquisadores a considerar significados alternativos para os fenômenos. Com forte componente interpretativo, a teoria fundamentada questiona, expande ou aprimora ideias, conceitos e práticas vigentes sempre situada em um contexto histórico. É uma sólida combinação de originalidade e credibilidade, cujos métodos carregam versatilidade e potencial de ajuste e modificação (Strauss & Corbin, 1994).

4 Considerações finais

Os esforços empreendidos por museus de ciência e suas relações com o público podem ser discutidos a partir de múltiplos referenciais, denotando sua perspectiva interdisciplinar: educação, divulgação e popularização da ciência, museologia, estudos sociais da ciência, comunicação pública da ciência, mediação cultural, informação e comunicação. Embora ainda não existam respostas categóricas para os problemas da pesquisa brevemente aqui abordada, comumente busca-se identificar como um museu ou uma exposição provoca modificações em seus públicos. Tais aspectos podem ser enxergados do ponto de vista da possibilidade de desencadear aprendizagem, engajamento, processos comunicativos, prazer, fascínio, diversão, entre outras dimensões. A intenção da investigação proposta é inverter esse vetor e questionar como um museu itinerante é transformado e ressignificado pelo seu público.
Para tanto, é premente, além de levantar problemas, também pensar no lugar da metodologia no processo de pesquisa, suas possibilidades e limites. É preciso enxergar a metodologia como constituinte de todo o percurso, considerando suas concepções teóricas e conjunto de técnicas subjacentes. Este é um aspecto mais evidente para a teoria fundamentada nos dados, uma vez que a teoria resultante emerge à medida em que o processo de pesquisa se desvela.
A teoria fundamentada construtivista atua para quebrar a noção de pesquisador neutro, removido do mundo. Em todas as maneiras pelas quais os dados podem ser reunidos, o pesquisador os seleciona e molda. Ele influencia o que é visto, atua sobre e dentro o mundo empírico e não apenas direciona o olhar para ele (Bryant & Charmaz, 2011).

Referências

Bryant, A & Charmaz, K. (2011). Grounded Theory. In: Williams, M. & Vogt, W. P. (Orgs.). *The SAGE handbook of innovation on social research methods* (pp. 205-227). London, England: Sage.

Camargo, A.M. (2009). Os arquivos e o acesso à verdade. In Santos, C., Teles, E. & Teles, J. (Orgs.). *Desarquivando a ditadura: memória e justiça no Brasil* (vol. 2, pp. 424-443). São Paulo: Ed. Aderaldo & Rothschild.

Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa (*272 p.). Porto Alegre: Ed. Artmed.

Creswell J.W. (2014). *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens* (3a ed., 341p.). Porto Alegre (RS): Penso.

Davies, S.R. (2015). Deficit, deliberation and delight: STS and Science Communication. In Davies, S. R., Horst, M. & Stengler, E. (Orgs.). *Studying Science Communication* (pp.7-11). Bristol: University of the West of England.

Gonçalves, W. A. (2016). Método grounded theory: um norte teórico segundo o estado-da-arte do último biênio. *Revista Conbrad Maringá, 1*(2), 117-134.

Guston, D. (1999). Stabilizing the boundary between US politics and science: the role of the office of technology transfer as a boundary organization. *Social Studies of Science*, 29(1), 87-112.

Hooper-Greenhill, E. (1994). Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums. In Hooper-Greenhill, E. (editor). *The Educational Role of the Museum* (pp. 3-25). London: Routledge

Lewenstein, B. (2003). *Models of Public Communication of Science & Technology*. New York, v16, 1-11. Retrieved April 24, 2019, from https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/43775/mod_resource/content/1/Texto/Lewenstein%202003.pdf

Pinto, C.M. (2012, junho). A teoria fundamentada como método de pesquisa. In: *Anais do XII Seminário Internacional em Letras*, Santa Maria, RS.

Simon, N. (2010). *The Participatory Museum* (352p.). Santa Cruz: Museum 2.0.

Star, S. & Griesemer, J. (1989). Institutional ecology, 'translations' and boundary objects: amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology. *Social Studies of Science,* 19(3), 387-420.

Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: an overview. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (Orgs.). *Handbook of qualitative research* (pp. 273-85). Thousand Oaks, CA: Sage.

Valente, M. E., Cazelli, S. & Alves, F. (2005). Museus, ciência e educação: novos desafios. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 12(suppl.), 183-203.

Xavier, D.W. (2012). *Museus em movimento: uma reflexão acerca de experiências museológicas itinerantes no marco da Nova Museologia* (152p). Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Portugal.

Os sistemas de informação em enfermagem e os indicadores de qualidade: contributos e desafios para a prática clínica

Tiago Nascimento[1], Inês Frade[2], Susana Miguel[3], Helena Presado[4] e Mário Cardoso[5]

[1]Mestre em Enfermagem, Doutorando em Gestão (Universidade Europeia), Professor Assistente Convidado, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Portugal, tnascimento@esel.pt;
[2]Mestre em Enfermagem, Doutoranda em Enfermagem (Escola Superior de Enfermagem de Lisboa), Professora Assistente Convidada na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Instituto Português de Oncologia Francisco Gentil Lisboa, Portugal, inesfrade9@hotmail.com;
[3] Mestre em Enfermagem, Doutoranda em Enfermagem (CIIS – ICS, Universidade Católica Portuguesa), Instituto Português de Oncologia Francisco Gentil Lisboa, Portugal, susanasamiguel@gmail.com;
[4] Doutora em Psicologia, Professora Adjunta, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Portugal, mhpresado@esel.pt;
[5] Mestre em Educação, Professor Adjunto, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Portugal, mmcardoso@esel.pt.

Resumo. Os sistemas de informação em enfermagem, onde se integram indicadores de qualidade, têm como foco a uniformização dos registos em saúde. A sua implementação traduz-se em desafios e contributos, pelo que nos propomos a refletir sobre esta temática. Com o objetivo de identificar a evidência disponível na literatura sobre estes mesmos contributos, foi desenvolvida uma revisão narrativa da literatura com análise de artigos e relatórios pertinentes acerca desta questão, tendo ficado patente na literatura a importância dos sistemas de informação para a obtenção de indicadores de qualidade sensíveis aos cuidados de enfermagem, que os indicadores têm um impacto positivo na qualidade dos cuidados, medindo a qualidade nas intervenções e permitindo adicionalmente a comparabilidade entre estes, com impacto na prática. Concluiu-se adicionalmente que existem vários condicionantes na prática clínica e que estes se relacionam com a dificuldade de os profissionais percecionarem o impacto dos registos informáticos e respetivos indicadores em enfermagem bem como o tempo despendido para tal.

Palavras-chave: prática clínica; sistemas de informação de enfermagem; indicadores de qualidade

Nursing information systems and quality indicators: contributions and challenges to clinical practice

Abstract. The information systems, where the quality indicators are found, aim to standardise health records. Their provision translates into challenges and contributions, so we propose a reflection on this theme. With this research, you have access to the literature on their analysis, and a literature review on this issue has been published in the literature to obtain an indication of the literature on the quality information systems of nursing care, which have a positive impact on the quality of care, measuring the quality of the tests and, in addition, the comparability between them, with an impact in practice. It is concluded that the most intense clinical and health practices are related to the difficulty of professionals to perceive the impact of the data and indicators in nursing as the time spent for it.

Keywords: clinical practice; nursing information systems; quality indicators

1 Introdução

Os sistemas de informação têm-se revelado uma mais valia na sistematização da informação permitindo a salvaguarda de dados sensíveis e garantindo a interoperabilidade entre os vários atores do sistema de saúde. Estes sistemas de informação, concretamente os sistemas de informação em enfermagem, têm como pressuposto que fossem extraídos dados que permitissem o cálculo de indicadores sensíveis aos cuidados de enfermagem e, como consequência, um aumento da visibilidade dos cuidados, da valorização profissional e da monitorização da atividade. Ora,

empiricamente, a realidade não demonstra esta translação do conhecimento, pelo que nos surgiu a seguinte questão: quais os contributos e os desafios dos sistemas de informação para os indicadores de qualidade na prática clínica de enfermagem? Subjacente a esta questão surgiram as seguintes questões: de que forma os sistemas de informação podem promover a prestação segura de cuidados de enfermagem? De que forma poderão ser aproveitados os indicadores produzidos com recurso aos sistemas de informação para mudanças na gestão operacional? Que estratégias poderão ser desenvolvidas para dar visibilidade aos indicadores produzidos pelos enfermeiros no contexto de prestação de cuidados? Também na literatura é identificada esta lacuna, que para aumentar o uso dos sistemas, é necessário realizar outros estudos sobre os fatores que têm influência no aumento da motivação e interesses dos enfermeiros para usá-los (Ahmadian et al., 2017). Justifica-se assim refletir sobre os desafios e o efetivo contributo dos sistemas de informação, integrando-os na prática dos profissionais e na prática baseada na evidência destes. Desta forma recorreu-se à metodologia de revisão narrativa da literatura (Green, Johnson, & Adams, 2006), com o objetivo de identificar os contributos e os desafios dos sistemas de informação para os indicadores de qualidade na prática clínica de enfermagem, de forma a sustentar e a corroborar a reflexão sobre a temática em questão. Foi realizada uma pesquisa no período compreendido entre 2 e 18 de janeiro de 2019, nas bases de dados MEDLINE® (*Medical Literature Analysis and Retrieval System Online Complete*) e CINAHL® (*Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature Complete*) utilizando os seguintes termos de pesquisa: *information systems; nurs*; quality indicators*. Para além das bases de dados foi realizada concomitantemente uma pesquisa livre recorrendo à plataforma *Google Scholar*, bem como pesquisas manuais das referências da literatura selecionada.

2 Enquadramento

Segundo a Comissão Europeia (2016), a maioria dos países da Europa tem estratégias de medição de desempenho que visam melhorar a qualidade dos serviços de saúde. Essas estratégias normalmente incluem conjuntos de indicadores que são medidos ao longo do tempo; o número de indicadores varia entre menos de 30 (Áustria) e mais de 1.000 (Finlândia). Os sistemas de informação podem ser compreendidos como um conjunto de procedimentos que pretendem transmitir informações entre indivíduos e órgãos através de qualquer meio (Benito & Licheski, 2009). Segundo Tan (1995, p. 6) os sistemas de informação são "a aplicação de uma perspetiva de sistemas totais na ligação de princípios teóricos relevantes com metodologias práticas para a administração eficaz das tecnologias da informação e suas aplicações para melhorar a prestação de serviços de saúde no contexto de ambientes de cuidados de saúde atuais e futuras".

Os sistemas de informação, todavia, como o SONHO, o SINUS e o cartão de utente têm-se revelado como desajustados, do ponto de vista funcional e tecnológico, apresentando diversas fragilidades. (Espanha, 2010) No que respeita aos sistemas de informação em enfermagem, a Ordem dos Enfermeiros (2007, p.1) alerta para a relevância, não só "dos imperativos de natureza legal e ética dos sistemas de informação como dos que decorrem da sua importância para as decisões clínicas, para a continuidade e qualidade dos cuidados, para a gestão, a formação, a investigação e para os processos de tomada de decisão." Considerando os sistemas de informação, estes contemplam 6 componentes:

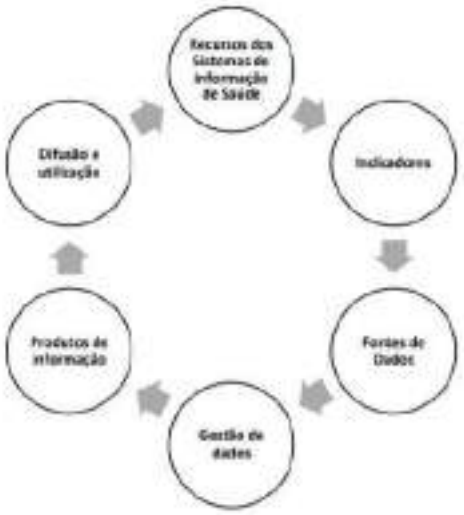


Fig. 1. *Componentes dos Sistemas de Informação (Sandi, 2015)*

Este autor considera assim os indicadores de qualidade como uma componente através da qual se conseguem retirar os dados que são essenciais para tomar decisões, sejam elas operacionais, táticas ou estratégicas. Para avaliarmos a qualidade, necessitamos que esta seja mensurável. As políticas em saúde de hoje têm por base um financiamento que assenta numa vertente maioritariamente médica, não considerando os cuidados prestados pelos enfermeiros na obtenção dos ganhos em saúde para a população. A ausência da aplicação de indicadores é assim um *handicap* que tem tardado em ser colmatado. Segundo Pinto e Ferreira (2014, p. 383) os "indicadores são ferramentas de gestão usadas para medir, monitorizar e avaliar os resultados de um processo, projeto ou política a partir de dados registados de forma organizada e estruturada como parte dos sistemas de informação". Naqueles que são os documentos estruturantes da profissão, o regulamento de competências do enfermeiro de cuidados gerais, define, no capítulo C.2 – Melhoria da qualidade, ponto 89, que o enfermeiro "utiliza indicadores válidos na avaliação da qualidade da prática de enfermagem" tal como o ponto 90 em que o enfermeiro também "participa em programas de melhoria da qualidade e procedimentos de garantia da qualidade" (Ordem dos Enfermeiros, 2007, p.1). Os ganhos sensíveis aos cuidados de enfermagem definem-se como as evoluções positivas ou modificações operadas no estado dos diagnósticos de enfermagem, após as intervenções (Ordem dos Enfermeiros, 2007), logo a mensurabilidade desse ganho é traduzida através de um indicador. Esta mensurabilidade confirma-se, ainda no mesmo documento, no sentido em que a avaliação, quantitativa ou qualitativa, dos cuidados de enfermagem requer um conjunto de indicadores e unidades de medida que se verifiquem sensíveis aos mesmos, e, por isto, diferentes, na maior parte dos casos, dos habitualmente utilizados noutras disciplinas. Assim, admitindo que o método mais razoável para a tomada de decisão a nível operacional é a monitorização longitudinal da produtividade dos cuidados de enfermagem nas unidades, combinado com indicadores de qualidade de cuidados aos utentes, a OE defende um modelo global para a avaliação da qualidade e da produtividade na enfermagem que contemple, concomitantemente, indicadores para a estrutura, para o processo e resultado (Idem). No entanto, para que estes indicadores encontrem expressão é essencial que sejam registados, ou seja, a informação da intervenção realizada pelo Enfermeiro deve estar corretamente registada, não só no que respeita ao local, mas também no que respeita ao seu conteúdo. Este conteúdo deverá ser o mais uniforme possível, permitindo que em qualquer região do país, em qualquer contexto de cuidados, Enfermeiros diferentes possam registar as mesmas intervenções da mesma forma,

garantindo assim uma adequação e, acima de tudo, uma maior expressão no que diz respeito ao impacto. Se o registo de todo o processo de enfermagem prestado, não for efetuado, não se produz indicadores de avaliação da qualidade. Isto traduz não só uma não visibilidade à sociedade da atuação da classe profissional em causa, como dificilmente transparece o processo de melhoria da qualidade dos cuidados de enfermagem (Petronilho, 2009). Devido à complexidade de um serviço de saúde, um único indicador não é capaz de avaliar a qualidade do serviço prestado aos clientes, sendo necessário elencar um grupo de indicadores de cada categoria para este fim (Malik & Schiesari, 1998; Soárez, Padovan, & Ciconelli, 2005) ou pelo menos um indicador de cada categoria. A utilização da tecnologia permite a criação de indicadores informatizados que posteriormente irão proporcionar aos enfermeiros ferramentas de trabalho que permitem medir indicadores e desenvolver bases de dados de fácil gestão contribuindo para melhoria contínua da qualidade dos cuidados (Pinto & Ferreira, 2014).

3 Contributos para a Prática Clínica

Estudos estimam que o uso concomitante de suporte informático e linguagem padronizadas fornecem informações completas e precisas, contribuindo para qualidade dos registos de enfermagem (Pinto & Ferreira, 2014). As mesmas autoras sustentam 2 questões preponderantes, em primeira instância, que a qualidade dos cuidados está diretamente relacionada com a qualidade dos registos de enfermagem e em segundo lugar que o uso de linguagem padronizada combinada com as ferramentas informáticas contribui para uma melhor tomada de decisão. As conceções dos enfermeiros destacaram que se trata de um sistema facilitador da prática, tendo em vista o acesso, a disponibilidade das informações, a rapidez, a praticidade, a clareza e a otimização do espaço físico (Lima et al, 2011). Empiricamente os enfermeiros compreendem a importância dos sistemas de informação, na perspetiva da otimização dos recursos bem como na facilidade no acesso e no aumento da segurança da informação registada.

4 Desafios para a Prática Clínica

Segundo Long (2003), encontramo-nos numa fase de redução de recursos humanos, redução de orçamentos, aumento da atividade, da complexidade e com a existência de novas tecnologias, é essencial que os serviços compreendam como prestam cuidado e que determinem de que forma estes são efetivos e eficientes. Esta realidade corrobora a atual realidade portuguesa, apesar de mais de uma década de diferença. Desta forma é necessário que os enfermeiros sejam responsabilizados por, mais do que as suas intervenções, pelos resultados destas permitindo assim que exista uma maior preocupação com seu desempenho. Na mesma perspetiva Akachi e Kurk (2017) definem que os sistemas de informação em saúde fornecem dados incompletos e muitas vezes não confiáveis, com muitos indicadores de utilidade incerta. Desta forma, as métricas existentes podem não ter a sensibilidade para traduzir o processo de cuidados e a experiência dos utentes no sistema de saúde. Os resultados dos utentes que são sensíveis às práticas de cuidados de saúde, são um pilar de avaliação de qualidade, e raramente recolhidos. Estes autores propõem seis políticas para melhorar a qualidade da mensurabilidade do atendimento e amplificar seu impacto político: (i) redobrar esforços para melhorar e institucionalizar o registo dos sinais vitais; (ii) realizar pesquisas sobre instalações de reforma e fortalecer os sistemas de informação; (iii) promover novas medidas de qualidade para contextos de baixos recursos; (iv) obter a perspetiva do utente acerca da qualidade dos cuidados; (v) investir em dados nacionais de qualidade; e (vi) traduzir a qualidade em evidência

com impacto para a política. Segundo Ahmadian et al. (2017), os desafios mais importantes no uso dos sistemas de informação são os fatores relacionados ao ambiente humano e aos fatores humanos pelo que é indissociável a envolvência dos profssionais nos processos de melhoria dos sistemas de informação.

5 Conclusões

A literatura corrobora aquelas que são as reflexões por nós realizadas numa perspetiva em que os sistemas de informação se configuram como o futuro, que necessita de ser cimentado no que concerne à translação dos resultados para uma mudança efetiva e real nas políticas de saúde. É também essencial que se desenvolvam mecanismos que permitam uma maior interoperabilidade entre os vários sistemas aumentando em simultâneo a capacidade de serem *user friendly*, auscultando os profissionais de saúde dos vários níveis de cuidados. No que se respeita às limitações metodológicas do estudo, a literatura existente ainda não permite uma análise mais aprofundada da temática sendo por isso relevante desenvolver investigação que colmate esta lacuna na evidência científica. Desta forma, configura-se como relevante o reconhecimento desta lacuna existente, o que permite sugerir futuras investigações neste âmbito, com vista ao aprofundamento do fenómeno em análise e consequente melhoria da *praxis.*

Referências

Ahmadian, L., Dorosti, N., Khajouei, R., & Hajesmaeel Gohari, S. (2017). Challenges of using Hospital Information Systems by nurses: comparing academic and non-academic hospitals. *Electronic Physician*, *9*(6), 4625–4630. https://doi.org/10.19082/4625

Akachi, Y., Kruk, M. E., Akachi, Y., & Kruk, M. E. (2017). Quality of care : measuring a neglected driver of improved health, (i), 1–16.

Amélia, G., Benito, V., & I, A. P. L. (2009). Sistemas de Informação apoiando a gestão do trabalho em saúde Sistemas de Informação apoiando a gestão do trabalho em saúde. *Reben*, *2*, 447–450.

CBI. (2018). Front of Mind: Prioritising Workplace Health and Wellbeing. Retrieved March 30, 2019, from http://www.cbi.org.uk/front-of-mind/recommendations.html

Espanha, R. (2010). Sistemas de Informação em Saúde e Saúde Online, 1–12.

Fran, D., Lima, B., Braga, S., Fernandes, L., Brand, S., & Apesar, P. (2011). Sistema de informação em saúde : conceções e perspetivas dos enfermeiros sobre o prontuário eletrónico do paciente, 113–119.

Green, B., Johnson, C., & Adams, A. (2006). Writing a narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, *5*(3), 1–13.

Long, L. E., & Mha, R. G. N. (2003). Imbedding quality improvement into all aspects of nursing practice, 280–284.

Malik, A. M., & Schiesari, L. M. C. (1998). Qualidade na Gestão Local de Serviços e Ações de Saúde. *Saúde e Cidadania*, 241.

Ordem dos Enfermeiros. (2007). Resumo Mínimo de Dados e Core de Indicadores de Enfermagem para o Repositório Central de Dados da Saúde. Sistema de Informação de Enfermagem (SIE), 16. Retrieved from http://www.ordemenfermeiros.pt/documentosoficiais/documents/rmde_indicadores-vfout2007.pdf

Ordem dos Enfermeiros. (2007). Sistema de Informação de Enfermagem (SIE) Princípios básicos da arquitectura e principais requisitos técnico - funcionais, 1–8.

Paulino, D., Ferreira, A., Camacho, S., & Porto, S. (2016). *Dissertação académica*.

Pinto, V. R. S., Cruz, S., & Ferreira, M. (2003). Computerized tool to calculate nursing quality indicators : a methodological research. *Online Brazilian Journal of Nursing*, *13*(suppl I), 382–386.

Safety, F. (2016). *SO WHAT ? Strategies across Europe to assess quality of care*. https://doi.org/10.2875/03667

Sandi, A. (2015). A importância dos Sistemas de Informação em Saúde – Estudo de caso na USF CelaSaúde.

Tan, J. K. H. (1995). *Health Management Information Systems: Theories, Methods, and Applications* (1st ed.). Aspen Publishers, Inc.

Un análisis preliminar para el rediseño curricular de la Cultura Financiera. Aportes de la Ingeniería Didáctica

Alma Yereli Soto Lazcano[1], María Reyna Navarro García[2] y Liliana Suárez Téllez[3]

[1]Instituto Politécnico Nacional-ESCA STO, México. aysotol@ipn.mx;
[2]Instituto Politécnico Nacional-CECyT 12, México. mariareynang@gmail.com;
[3]Instituto Politécnico Nacional-CGFIE, México. lsuarez@ipn.mx.

Resumen. La inclusión de la Cultura Financiera en la educación media superior y superior en México aún no está incorporada al currículo oficial ya sea en forma de una asignatura o de manera transversal. Para investigar sobre una intervención didáctica en el tema del Ahorro para el retiro, en nuestro proyecto se adoptó una metodología cualitativa desarrollada en la Didáctica de la Matemática: La ingeniería didáctica. En este artículo se reporta la primera de las etapas de la metodología que se concibe como un análisis de control del significado. Consideremos que este análisis preliminar aporta conocimiento valioso para abordar el rediseño curricular de la Cultura Financiera.

Palabras clave: Cultura Financiera; ingeniería didáctica; metodológica cualitativa; rediseño curricular.

A preliminary analysis for a curricular design of Financial Culture. Contributions of the Didactic Engineering.

Abstract. The inclusion of Financial Culture in higher and higher secondary education in Mexico is not yet incorporated into the official curriculum either in the form of a subject or in a transversal manner. To investigate a didactic intervention in the theme of Savings for retirement, our project adopted a qualitative methodology developed in the Mathematics Didactics: The didactic engineering. In this paper we report the first of the stages of the methodology that is conceived as an analysis of meaning control. Consider that this preliminary analysis provides valuable knowledge to address the curricular redesign of the Financial Culture.

Keywords: Financial Literacy; didactic engineering; qualitative research; curricular redesign.

1 Introducción

El ahorro para el retiro hace referencia a la capacidad de las personas de juntar dinero de manera periódica con el fin de obtener un fondo para cuando llegue la edad de jubilación. En México, los fondos son administrados mediante cuentas individuales por los Sistemas de Ahorro para el Retiro (SAR) a través de las instituciones financieras y de seguridad social reconocidas oficialmente como Administradoras de fondos (Afores). Dichos sistemas están regulados por la Ley de los Sistemas de Ahorro para el Retiro y las leyes de seguridad social.

El principal reto de los sistemas de ahorro para el retiro radica en incentivar la cultura del ahorro en la población y sensibilizarle sobre su futuro, ya que "… sólo cuatro de cada 10 mexicanos ahorran para el retiro" (Carlos Ramírez en Albarrán, 2014a: ¶1). Esta situación estaba identificada desde el año 2008, cuando se aplicó la Encuesta Nacional de Cultura Financiera a 2049 familias, donde se encontró que el 96% nunca se informa sobre cuentas de ahorro, inversiones, crédito o fondos de retiro (BANAMEX-UNAM, 2008). Este antecedente queda explicado en un informe realizado por la Asociación Mexicana de Administradoras de Fondos para el Retiro (AMAFORE), donde se indica que el 29% de los mexicanos no se siente capaz de comprender los asuntos financieros relacionados con su retiro (AMAFORE, 2014 y Albarrán, 2014b), y son los más jóvenes a quienes menos le importa el tema del retiro. Esto quedó confirmado en un estudio realizado a 3200 personas entre 15 y 29 años

CIAIQ
www.ciaiq.org

de edad, donde quedó documentado que no se interesan por el financiamiento de su pensión, ya que 87% de la población aseguró no tener ahorro para su retiro y 61% no han pensado en hacer un ahorro para este fin (BANAMEX-UNAM, 2014).
Los datos anteriores reflejan la realidad de la sociedad mexicana, que pone de manifiesto la falta de interés en la educación económica y financiera, y en concreto, el desconocimiento sobre el tema del ahorro para el retiro entre la población más joven. Este fue el motivo por el cual se decidió abordar el tema de ahorro para el retiro en el proyecto de investigación. El propósito es realizar una intervención didáctica en el ámbito del currículo potencialmente aplicado para la Cultura Financiera.
Para investigar sobre una intervención didáctica en el tema del Ahorro para el retiro, en nuestro proyecto se adoptó una metodología cualitativa desarrollada en la Didáctica de la Matemática: La ingeniería didáctica. En este artículo se reporta la primera de las etapas de la metodología que se concibe como un análisis de control del significado. Consideremos que este análisis cualitativo preliminar aporta conocimiento valioso para abordar el rediseño curricular de la Cultura Financiera.

2 La ingeniería didáctica, metodología de investigación en la didáctica de las matemáticas

La Didáctica de las Matemáticas es una didáctica específica con tradición de seis décadas, aunque con nombres distintos en regiones diferentes, se ocupa de estudiar los fenómenos asociados a la trasmisión del saber (Cantoral & Farfán, 2003). A partir de la introducción de un giro social y cultural de las matemáticas y su enseñanza y su aprendizaje que se dio en el siglo XX se han incorporado estrategias de investigación que se valen de procedimiento cualitativos (Camargo, L., 2019).
La ingeniería didáctica está concebida para el desarrollo y la investigación de intervenciones educativa. La ingeniería didáctica, como metodología de investigación "se caracteriza en primer lugar por un esquema experimental basado en las 'realizaciones didácticas' en clase, es decir, sobre la concepción, realización, observación y análisis de las secuencias de enseñanza" (Artigue, 1995, 36).
Esta metodología pone énfasis a todas las etapas de una intervención: planeación, instrumentación y evaluación, desde una doble perspectiva, desde la responsabilidad de su implementación usando la información disponible a partir de distintas fuentes, pero también la responsabilidad de obtener nuevo conocimiento a partir una validación interna.
La ingeniería didáctica (Artigue, 1995) consta de" cuatro fases: la fase 1 de análisis preliminar, la fase 2 de concepciones y análisis a priori de las situaciones didácticas de la ingeniería didáctica, la fase 3 de experimentación y finalmente la fase 4 de análisis a posteriori y evaluación.
El Análisis preliminar recoge tanto los aspectos teóricos del objetivo de estudio como los conocimientos adquiridos por el investigador (o grupo de investigación) que se organiza en diferentes análisis. Para este artículo redactamos el análisis epistemológico, el de la enseñanza tradicional y sus efectos y el análisis de las Concepciones de los estudiantes, dificultades y obstáculos que determinan su evolución

3 Un "análisis preliminar" de la Cultura Financiera

En este apartado compartimos los tres análisis preliminares que se realizaron para ubicar a la Cultura Financiera en el currículo del bachillerato en el Instituto Politécnico Nacional en México.

3.1 Análisis epistemológico

Desde el enfoque de las didácticas específicas, la naturaleza del conocimiento es la que determina en gran medida la forma de abordar los contenidos y el proceder en la enseñanza. En este sentido, es necesario establecer el contraste entre la incorporación de contenidos de educación económica y financiera, y la enseñanza de la Economía y las Finanzas en los programas académicos de las carreras relacionadas con esas Disciplinas. Aunque el origen del conocimiento es el mismo, su aplicación se realiza para fines, contextos y alcances muy diferentes, por lo que su enseñanza y los programas educativos se han desarrollado de manera diversa.

Desde la perspectiva epistemológica, la educación financiera se enfoca en contenidos mínimos y habilidades básicas que les permitan a los individuos tomar mejores decisiones sobre su economía y finanzas personales, por lo que su naturaleza curricular es transversal, útil para todos los estudiantes, de todos los niveles educativos y todos los programas académicos, porque desarrolla competencias para la vida.

Por otro lado, la Economía y las Finanzas son incorporadas como parte de los contenidos científicos y disciplinares relacionados con los programas académicos ofertados para las Ciencias Sociales, concretamente las carreras del área de conocimiento de las ciencias económico-administrativas, en los niveles medio superior y superior. Es decir, que la naturaleza curricular en el manejo de este tipo de contenidos, es para la formación científica, especializada y profesional.

La relación epistemológica entre un abordaje y el otro, radica en que la educación económica y financiera obtiene sus bases de los mismos principios fundamentales de la Economía y las Finanzas, pero el uso del conocimiento se da en distintos niveles de complejidad y contextos de aplicación.

Aun cuando existen distintos programas informativos y de educación económica y financiera que ofrecen instituciones de banca múltiple, educativas, gubernamentales y no gubernamentales al público en general, es una realidad en México que este tipo de contenidos no son considerados como indispensables o necesarios en la educación formal de las personas, y de manera más específica, para su inclusión en el currículo oficial de las instituciones educativas en todos los niveles del sistema educativo nacional.

No obstante, existen esfuerzos internacionales por impulsar la educación económica y financiera. Primero se dieron de manera aislada, cuando se originaron propuestas de intervención de acuerdo a las necesidades particulares de cada país. Después, al descubrir que era una problemática compartida, los organismos internacionales comenzaron a intervenir, como ha sido el caso del Banco Mundial y el de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Una muestra de ello fue en el año 2012, cuando la prueba del Programme for International Student Assessment (PISA) incluyó en el instrumento de evaluación la competencia financiera, que se basó en una serie de conocimientos y habilidades relacionados con el desarrollo de la capacidad para hacer frente a las demandas financieras de la vida cotidiana en la sociedad contemporánea.

En PISA se definió a la competencia financiera como aquella que "…hace referencia al conocimiento y comprensión de los conceptos de riesgos financieros, y a las destrezas, motivación y confianza para aplicar dicho conocimiento y comprensión con el fin de tomar decisiones eficaces en distintos contextos financieros, mejorar el bienestar financiero de los individuos y la sociedad, y permitir la participación en la vida económica" (OCDE, 2012:12). El marco organizativo para la evaluación de la competencia financiera de PISA se integran contenidos, procesos, contextos y factores no cognitivos.

3.2 Enseñanza tradicional y sus efectos

Debido a que los temas de educación económica y financiera, concretamente el ahorro para el retiro, no se imparten curricularmente, no existe antecedente sobre las formas en que "tradicionalmente"

suele impartirse en las escuelas. No obstante, para fines del proyecto de investigación se recopiló información sobre el proceder de estudiantes y docentes que fueron parte de la muestra, y que de alguna manera, sus concepciones influyeron en la enseñanza dentro del contexto de la red de actividades diseñada para tratar el tema de ahorro para el retiro.

A partir del cuestionamiento a los docentes, se encontró que imparten clase usando técnicas y estrategias didácticas de corte tradicional, dando prioridad a las explicaciones o exposiciones, la lluvia de ideas y la investigación para el tratamiento de la teoría; por otro lado, las estrategias que se privilegian para la práctica es la resolución de problemas y el estudio de casos.

Por su parte, las respuestas de los estudiantes permitieron caracterizar mejor la enseñanza que comúnmente reciben en las aulas. Sobre las clases, esperan que sean preparadas de acuerdo a su nivel y que tengan vinculación teórico-práctica. Lo más importante para ellos es que sean atractivas a partir del dinamismo y la interacción.

Reafirman el enfoque hacia el tradicionalismo en la enseñanza, al centrar gran parte de las respuestas sobre las explicaciones que reciben de los profesores. Los estudiantes manifiestan la necesidad de que sean claras, concretas y precisas, con un dominio sobre los temas, vinculadas al campo laboral, así como la posibilidad de recibir atención en la resolución de dudas con tolerancia.

Sobre las formas de enseñanza, demandan de los docentes una actuación profesional con mejor manejo didáctico, más comprensiva, estructurada y que estén abiertos a generar debates sobre cómo resolver una problemática planteada; es decir, esperan que la enseñanza no sea unidireccional.

A sí mismos se reconocen como alumnos kinestésicos, por lo que requieren del enfrentamiento a problemas reales y más actividades que les permita aprender practicando, por lo que los docentes deberían incorporar estrategias didácticas para permitirlo. Finalmente solicitan retroalimentación entre profesor y el alumno, así como motivación y proactividad.

En los datos recabados de los profesores, se indicaron que la actuación estratégica, la innovación, motivación, la asesoría a estudiantes, los métodos y técnicas didácticas, la inclusión de la tecnología y la evaluación alternativa (listas de cotejo y rúbrica), les permiten el logro de los objetivos didácticos en el aula.

Por otro lado, indican que ellos se percatan de que los resultados y consecuencias de la enseñanza se manifiestan –principalmente- cuando los estudiantes solucionan cuestionamientos y problemas, en el trabajo cotidiano con ellos, los cambios que exteriorizan, en sus productos de aprendizaje y la evaluación.

Respecto a la evaluación, existe una fuerte tendencia a seguirse centrando en conocimientos antes que en habilidades, las actitudes casi no se consideran. En este sentido, algunos profesores manifestaron centrar su evaluación en la competencia adquirida, por lo que centran la evaluación en la aplicación del conocimiento y la realizan sobre lo que aprenden y manifiestan en sus productos o evidencias.

Asimismo, prevalece en la medición del nivel cognitivo, o de los conocimientos, para la calificación. No obstante, gran parte de las respuestas emitidas por los profesores consideran en la calificación todo lo relacionado con la aplicación de ese conocimiento, pero algunos lo siguen tratado de medir a través de exámenes escritos.

Sobre la metodología o las formas que siguen para evaluar, los profesores se siguen centrando en la evaluación por objetivos y temas, alguno ya integra procesos. Manifestaron el uso de los diferentes tipos de evaluación y los distintos momentos para llevarla a cabo. Las modalidades de evaluación son variadas, considerando cuestionarios, trabajos, participación activa, prácticas de laboratorio, realización de problemas, manifestación de la idea principal del tema (participación) y revisión diaria de actividades concluidas.

Los instrumentos de evaluación utilizados son el examen escrito, la rúbrica y la lista de cotejo; por su parte, el mayor peso de los criterios de evaluación lo tiene el examen escrito y en segundo lugar la

evaluación continua (en la que se consideran otras actividades de aprendizaje y trabajos). Con esta parte del análisis se puede concluir que aunque existe ya una tendencia a la evaluación alternativa, pero las formas para evaluar que siguen prevaleciendo son las tradicionales, enfocadas en técnicas para la cuantificación de los conocimientos

3.3 Concepciones de los estudiantes, dificultades y obstáculos que determinan su evolución

Desde el apartado anterior se comentó que los estudiantes se perciben a sí mismos kinestésicos y pusieron de manifiesto una fuerte tendencia hacia el tradicionalismo en la enseñanza que reciben, no obstante, ellos prefieren "aprender haciendo" o practicando. En otros cuestionamientos los estudiantes se auto-identificaron con un estilo de aprendizaje más visual (ver Anexo B Tablas A y D).
Respecto al proceso de aprendizaje, consideraron la atención como un aspecto indispensable para aprender, así como los hábitos (destacaron: apuntes, tareas y estudio o repaso) y las actitudes (destacó la proactividad) mencionados. Sobre las dificultades y obstáculos para aprender, los estudiantes consideraron algunos de carácter interno y otros externos, entre los que destacaron: hábitos negativos, la falta de interés, la explicación de los profesores y niveles de complejidad en los temas y trabajos, etcétera.
A partir del cuestionamiento sobre los roles, obligaciones y responsabilidades, los estudiantes expresaron una serie de actividades que deben desarrollar ellos mismos y los profesores. De todas, destacaron las siguientes que fueron reiterativas: los profesores deben impartir o transmitir el conocimiento de forma legible o con ejemplos, guiar u orientar al estudiante, y mostrar vocación e interés por los alumnos. Por su parte los estudiantes consideran que deben ser responsables, mostrar compromiso, cumplir con trabajos y actividades, estudiar, aprender, hacer la tarea, asistir a clase, ser puntual, leer y buscar información adicional.

4 Metodología: Campo de restricciones de la realización didáctica efectiva

Para concretar estos análisis preliminares en la intervención educativa de Cultura Financias se presentan las dimensiones: epistemológica, cognitiva y didáctica que aportarán elementos de analiticidad para la instrumentación y el análisis posteriori (que no se presentan en este artículo).

4.1 Dimensión Epistemológica.

En el Instituto Politécnico Nacional (IPN) en México se han realizado esfuerzos para elevar el nivel de cultura financiera en la comunidad, a través de talleres extracurriculares de educación económica y financiera impartidos por terceros –principalmente instituciones financieras-, en las Unidades Académicas de los niveles medio superior y superior. Pero lo cierto es que en el currículo oficial hace falta concretar contenidos relacionados con la misma.
A partir de esta laguna de conocimiento y de la incorporación de la competencia financiera en la prueba PISA en el año 2012, surgió el interés por preparar y sensibilizar a los docentes del IPN sobre la importancia de la cultura financiera; fue como surgió el seminario Repensar la Cultura Financiera en el año 2011 y a la fecha ya se han realizado cuatro ciclos formativos con 33 sesiones en total.
El cuarto ciclo del seminario Repensar la Cultura Financiera se llevó a cabo en el año 2014 y se brindaron nueve sesiones, donde una vez más, los docentes del Instituto Politécnico Nacional y de otros subsistemas, tuvieron la oportunidad de hacer uso de los resultados de la investigación educativa sobre temas de cultura financiera, el ahorro para el retiro entre ellos, para comenzar un

proceso de innovación en su práctica educativa, donde cada vez se hace más necesario incluir el tema de cultura financiera en el currículo de todos los niveles escolares.

Para validar el conocimiento involucrado en la cultura financiera y en la conformación de una didáctica específica, el seminario realiza una vinculación entre investigadores, especialistas y docentes, que a través del diálogo derivado de sus productos de investigación o proyectos, es que se va construyendo el bagaje.

A partir del esfuerzo de los docentes coordinadores y participantes del seminario, se logró concretar la incorporación de la unidad de aprendizaje optativa "Cultura financiera en las organizaciones" en el plan de estudios de la Licenciatura en Administración y Desarrollo Empresarial en el año 2012, impartido en la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás.

Así como la sugerencia de incorporar la unidad de aprendizaje "Introducción a la cultura financiera" en el plan de estudios de nivel medio superior para el área de las ciencias sociales que se rediseñó en el año 2014; sin embargo, no hay otras acciones sobre la inclusión general de la cultura financiera en los programas académicos de Instituto para tratarse ya el abordaje de sus contenidos de manera formal.

El tema de ahorro para el retiro no se considera como parte del currículo oficial en los planes y programas de los niveles medio superior y superior en el IPN, pero de manera informal a veces es abordado por los docentes en las unidades de aprendizaje que implican el desarrollo del plan de vida y carrera, pero no está prescrito en los documentos oficiales.

Esto quedó corroborado en los cuestionamientos realizados a estudiantes y profesores en la recopilación preliminar de información, quienes manifestaron que este tipo de temas son poco comunes, muy generales, no se tratan o no saben que se tratan en sus Unidades Académicas, a excepción del caso de una profesora del CECyT N°12 que imparte la unidad de aprendizaje "Noción de finanzas y presupuestos", que llega a tocar el tema cuando realiza la actividad de registro de entradas y salidas de efectivo.

Para fines de esta investigación, se eligió abordar el tema de ahorro para el retiro a través de una red de actividades que comprendió los subtemas descritos en la Tabla 1.

4.2 Dimensión cognitiva.

Se ha afirmado que el tema de ahorro para el retiro no es incorporado en el currículo oficial, y como quedó manifiesto por los estudiantes en la recopilación preliminar de información, tienen nociones vagas o incluso desconocimiento al respecto. También se considera que el ahorro para el retiro es una situación relacionada con su futuro a largo plazo, por lo que, en el común denominador de los jóvenes, no se centra como un tema de interés.

Tabla 1. Contenidos de la red de actividades de ahorro para el retiro (tema)

Actividad	Subtema	Referencias curriculares	
		Marco PISA	RIEMS
1. ¿Seremos capaces de financiar la jubilación?	Importancia del ahorro para el retiro	Contenidos: Panorama financiero. Procesos: Analizar información en un contexto financiero. Contexto: Social. Factores no cognitivos: Acceso a la educación y formación.	Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
2. No me hables en chino	Conceptos involucrados en el ahorro para el Retiro	Contenidos: Panorama financiero. Procesos: Identificar información financiera. Contexto: Educación y trabajo. Factores no cognitivos: Acceso a la educación y formación.	Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Actividad	Subtema	Referencias curriculares	
		Marco PISA	RIEMS
3. ¿Y eso, con qué se come?	Estado de cuenta de la Afore	Contenidos: Dinero y transacciones; Riesgo y beneficio. Procesos: Identificar información financiera; Analizar información en un contexto financiero. Contexto: Personal. Factores no cognitivos: Acceso al dinero y a los productos financieros.	Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
4. ¡Adiós muchachos, compañeros de mi vida!	Proyección a futuro: la edad para el retiro	Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. Elige y practica estilos de vida saludables. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.	Contenidos: Dinero y transacciones; Planificación y gestión financiera; Riesgo y beneficio. Procesos: Identificar información financiera; Analizar información en un contexto financiero; Valorar cuestiones financieras; Aplicar el conocimiento y la comprensión financiera. Contexto: Personal y Social. Factores no cognitivos: Actitudes y confianza respecto a las cuestiones financieras; Conducta de gasto y ahorro.
5. Di por qué, dime…	Aportaciones voluntarias al sistema de ahorro para el retiro	Contenidos: Dinero y transacciones; Planificación y gestión financiera; Riesgo y beneficio; Panorama financiero. Procesos: Identificar información financiera; Analizar información en un contexto financiero; Valorar cuestiones financieras; Aplicar el conocimiento y la comprensión financiera. Contexto: Personal; Social. Factores no cognitivos: Acceso a la educación y formación; Actitudes y confianza respecto a las cuestiones financieras; Conducta de gasto y ahorro.	Elige y practica estilos de vida saludables. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
6. Por aquí, por aquí, por aquí…	Cultura financiera y toma de decisiones	Contenidos: Planificación y gestión financiera; Riesgo y beneficio; Panorama financiero. Procesos: Identificar información financiera; Analizar información en un contexto financiero; Valorar cuestiones financieras. Contexto: Hogar y familia; Personal. Factores no cognitivos: Actitudes y confianza respecto a las cuestiones financieras; Conducta de gasto y ahorro.	Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. Elige y practica estilos de vida saludables. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
7. ¡Ahorra seremos felices!	Plan Personal para el Retiro (PPR)	Contenidos: Dinero y transacciones; Planificación y gestión financiera; Riesgo y beneficio; Panorama financiero. Procesos: Identificar información financiera; Analizar información en un contexto financiero; Valorar cuestiones financieras; Aplicar el conocimiento y la comprensión financiera. Contexto: Personal y Social. Factores no cognitivos: Acceso al dinero y a los productos financieros; Actitudes y confianza respecto a las cuestiones financieras; Conducta de gasto y ahorro.	Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. Elige y practica estilos de vida saludables. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Fuente: *Elaboración propia con base en SEP (2008a) y OCDE (2012).*

Paradójicamente, las decisiones que toman respecto a sus finanzas personales en el presente, así como sus hábitos, determinarán las consecuencias sobre su economía personal y familiar, concretamente, en su fondo de ahorro para el futuro.
Lo anterior se debe a que su centro de atención se enfoca en su visión a corto y mediano plazo, lo que se convierte es su referente o vehículo que utilizan para enfrentarse a situaciones problemáticas, principalmente al momento de tomar sus decisiones financieras. Por eso es menester atender el desarrollo de la competencia financiera desde temprana edad.
Se propuso abordar en la red de actividades las competencias genéricas y para la vida, establecidas en el documento de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), así como el marco organizativo de la competencia financiera de PISA a partir del tema de ahorro para el retiro (ver Tabla 1), para comprender los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo de dicha competencia.

4.3 Dimensión didáctica.

En el ambiente educativo no se ha tratado o abordado el tema de ahorro para el retiro de manera formal y sistemática. Este precedente tiene la desventaja de no contar con datos empíricos para su validación tanto epistemológica como didáctica, no obstante, se cuenta con vasta experiencia a partir de la implementación de proyectos educativos por parte de diversas instituciones desde el ámbito de la educación informal. En este sentido, los especialistas en el tema cumplen un rol fundamental para el desarrollo de material didáctico.
Se reconoce que hace falta investigación respecto a la didáctica específica de la educación económica y financiera, pero a su vez, esta laguna representa un área de oportunidad para explorar y documentar sobre el tema de ahorro para el retiro, la elaboración de material didáctico, la didáctica específica y la cultura financiera en general. Respecto a la concepción de los docentes, cuentan con un bagaje más amplio respecto al tema de ahorro para el retiro en comparación con los estudiantes, porque generacionalmente les tocó vivir el cambio de reforma sobre las pensiones en México. No obstante, y aún con poco dominio sobre el tema, afirmaron en la recopilación de datos preliminares, que los estudiantes tienen poca información o desconocimiento respecto al tema. Algunos docentes comentaron previo a la realización didáctica, que los estudiantes no tienen interés sobre el tema de ahorro para el retiro. Otro aspecto que es necesario señalar es que los docentes no reciben orientación pedagógica para la elaboración de material didáctico en sus Unidades Académicas, y regularmente no es validado. La minoría de los profesores manifestó que cuando se llega a validar material didáctico se hace por la Academia o en trabajos colegiados, lo que puede asegurar su validez sobre el contenido (epistemológica), pero no necesariamente se atiende la dimensión didáctica.En términos de competencia financiera, no se encuentran explícitos y mucho menos desarrollados los conocimientos y las habilidades básicos en los estudiantes, tampoco se cuenta con materiales instrumentados para un abordaje didáctico sobre el tema de ahorro para el retiro.

5 Conclusiones

El objetivo del proyecto de investigación (Suárez, 2014) fue proponer el intercambio de experiencias en el diseño de materiales, así como el diseño de un marco común, la elaboración de materiales y el pilotaje de los mismos. En el tema de cultura financiera, con énfasis en el ahorro para el retiro, este análisis preliminar ofrece una base para entender y abatir el analfabetismo financiero de la comunidad estudiantil del nivel medio superior del IPN. La finalidad es intervenir didácticamente

para disminuir el analfabetismo financiero entre los estudiantes de educación media superior, de manera específica sobre el tema del ahorro para el retiro. Para lograrlo, fue necesario considerar los análisis preliminares porque describen las características de entrada, sobre las que se pretendió incidir a través del material didáctico. En el análisis preliminar se sientan las bases para que los estudiantes pudieran resolver satisfactoriamente las actividades que componen la red, aun cuando no tuvieran información previa de referencia, porque fueron diseñadas con base en la situación diagnosticada previamente.

Agradecimientos. Este proyecto ha sido posible gracias al apoyo que la Investigación de Investigación y Posgrado del Instituto Politécnico Nacional en México ha brindado a los proyectos multidisciplinarios. Agradecemos también el apoyo y compromiso de investigadores, profesores y estudiantes de la Red de los Seminarios Repensar (RSR) y la Red de Investigación e Innovación Educativas (RIIED).

Referencias

Artigue, M., Douady, R., Moreno, L., Gómez, P. (1995). Ingeniería didáctica en educación matemática. Bogotá, Grupo Editorial Iberoamericana.

Albarrán, Elizabeth (02/10/2014a). “Sistema de Ahorro para el Retiro es insostenible”, en El Economista. Consultado en diciembre de 2014 en: http://eleconomista.com.mx/sistema-financiero/2014/10/02/sistema-ahorro-retiro-insostenible

Albarrán, Elizabeth (30/12/2014b). “La desconfianza por las afores permanece”, en El Economista. Consultado en diciembre de 2014 en: http://eleconomista.com.mx/sistema-financiero/2014/12/30/desconfianza-las-afores-permanece

Academia Institucional de Matemáticas del IPN (2002). Academia Institucional de Matemáticas del Instituto Politécnico Nacional. México: IPN

AMAFORE (2014). Ahorro y futuro: ¿Cómo se preparan los mexicanos para su retiro? Consultado en diciembre de 2014 en: http://amafore.org.mx/sites/default/files/encuesta%20p%C3%A1ginas.pdf

Artigue, Michèle et al (1995). Ingeniería didáctica en educación matemática. Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Iberoamérica.

Camargo, L. (2019). Estrategias cualitativas de investigación en Educación Matemática. Memorias de la XV Conferencia Interamericana de Educación Matemática. Medellín, Colombia. 1-8.

Cantoral, R. & Farfán R. M. (2003). Matemática Educativa: Una visión de su evolución. *Revista Latinoamericana de Matemática Educativa, 6(1),* 27-40.

BANAMEX-UNAM (2008). Primera Encuesta sobre Cultura Financiera en México. Educación Financiera BANAMEX: México.

BANAMEX-UNAM (2014). Cultura financiera de los jóvenes en México. Educación Financiera BANAMEX: México.

De Faria Campos, E., (2006). Ingeniería didáctica. Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática. Universidad de Costa Rica.

Flores, Claudia et al (2008). “Actividades de aprendizaje sobre modelación y uso de las gráficas.

Integración de tecnología y uso de resultados de investigación", publicado en Memorias de Virtual Educa 2008, Zaragoza, España.

Instituto Politécnico Nacional (2014). Registro del Taller de Análisis e Implementación de Materiales Didácticos Transversales. México: IPN.

OCDE (2012). Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012: Competencia Financiera. España: MECD.

Parcerisa, Artur (2012). Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos, 9ª reimpresión. España: Graó.

Ruiz, L., (2000). Ingeniería didáctica. Construcción y análisis de situaciones de enseñanza-aprendizaje. En Beitìa G (Ed). Acta Latinoamericana de Matemática Educativa. Vol. 14, pp. 122-130. México: Grupo Editorial Iberoamérica.

SEP (2008a). "Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato", en Diario Oficial de la Federación, primera sección. Martes 21 de octubre de 2008. Consultado en septiembre de 2013 en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf

SEP (2008b). "Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada", en Diario Oficial de la Federación, tercera sección. Miércoles 29 de octubre de 2008. Consultado en septiembre de 2013 en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_447_competencias_docentes_EMS.pdf

SEP (2009). Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato. México: SEP.

Schmidt, W.H., McKnight, C. C., Valverde, G. A., Houang, R. T., & Wiley, D. E. (1997). Many Visions, Many Aims, Volume 1: A Cross-National Investigation of Curricular Intentions in School Mathematics. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Suárez, L. (2014). Interdisciplinariedad en la investigación educativa. Transferencia de la matemática educativa a otras didácticas específicas. Acta Latinoamericana de Matemática Educativa, 27, 1439-1447.

Suárez, L.; Cordero, F.; Daowz, P.; Ortega, P.; Ramírez, A.; Torres, J.L. (2005). De los Paquetes Didácticos hacia un Repositorio de Objetos de Aprendizaje: Un reto educativo en matemáticas. Uso de las gráficas, un ejemplo. ISSN 1138-2783 RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Volumen 8.

Suárez, L.; Torres, J.L.; Ortega, P. (2012). Las matemáticas del bachillerato en el instituto politécnico nacional. En C. Dolores. (Ed.) ¿Hacia dónde reorientar el currículum de matemáticas del Bachillerato? Plaza y Valdés : México.

Zazueta y Herrera (2009). "Andamio cognitivo herramienta para el proceso de aprendizaje", en Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, 60(2009). Consultado en septiembre de 2013 en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3091086

A formação de profesores de música para a Educação Básica a partir dos relatórios de estágio supervisionado

Manoel Camara Rasslan[1] e Fabiany de Cássia Tavares Silva[2]

[1] Faculdade de Artes, Letras e Comunicação; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
E-mail manoel.rasslan@ufms.br
;[2] Faculdade de Educação; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
E-mail fabiany.tavares@ufms.br

Resumo. O texto resulta de análises iniciais do que é proposto no estágio obrigatório para a Licenciatura em Música da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na perspectiva de observar e compreender a formação docente a partir das práticas propostas, como tradução da relação entre a objetivação do "professor de música" no espaço escolar e as "práticas de música", que oferta/constrói para esse espaço. O recorte temporal compreende os anos de 2014 a 2017, justificado por ser posterior à Lei 11.769/2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e torna obrigatório o conteúdo de música na estrutura curricular da Educação Básica, dentro da disciplina Arte, além da mudança de projeto pedagógico do curso em referência. Após a análise de 230 relatórios conclui-se que as escolhas de conteúdos e práticas são mais apropriadas para a escola específica de música (Conservatórios). A música torna-se objeto autônomo, a-histórico, fora do contexto social dos alunos.

Palavras clave: Currículos; Conhecimentos e Aprendizagem; Estágio Obrigatório.

The training of music teacher for Basic Education from practicum reports

Abstract. The text results from initial analysis of what is proposed in the compulsory stage for the Music Degree at the Faculty of Arts, Letters and Communication of the Federal University of Mato Grosso do Sul, with the perspective of observing and understanding teacher education from the proposed practices, as a translation of the relationship between the objectification of the "music teacher" in the school space and the "music practices" that are offered / constructed for this space. The time cut comprises the years 2014 to 2017, justified because it is later than Law 11.769 / 2008, which amends the Law of Guidelines and Bases of Brazilian Education and makes the content of music compulsory in the curricular structure of Basic Education, within the discipline Art , in addition to the change of pedagogical project of the course in reference. After analyzing 230 reports it was concluded that content and practice choices are more appropriate for the specific school of music (conservatories). Music becomes an autonomous, a-historical object, outside the social context of the students.

Keywords: Curricula; Knowledge Learning; Practicum Activities.

1 Notas Introdutórias

Nos limites deste texto, apresentamos as análises iniciais que resultam das primeiras aproximações com os relatórios de estágio obrigatório, realizados pelos alunos do Curso de Licenciatura da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Esses documentos referem-se ao período compreendido entre os anos de 2014 a 2017, recorte temporal justificado pelos motivos que seguem: por ser um período posterior à aprovação da Lei 11.769/2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e torna a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, na disciplina Arte presente na matriz curricular das escolas de Educação básica no Brasil; no período, implanta-se o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da referida licenciatura, o que acarreta orientações para o regulamento de estágio obrigatório.

Essa última delineando uma premissa particular, a forma pela qual um Projeto Pedagógico do Curso (PPC) estabelece "novas" verdades, isso porque:

> Causa certa perplexidade a facilidade com que se põe em circulação linguagens e metáforas que nos levam a denominar de forma. A mesma sensação nos produz o entusiasmo com o qual, aparentemente, nos integramos a um novo universo de formas de falar sobre preocupações que pareçam ser novas porque, anteriormente, eram chamadas de outra maneira. As novas linguagens talvez sejam necessárias para abordar novas realidades, para descobrir algo verdadeiramente novo nelas; no entanto, frequentemente são a expressão da capacidade que os poderes e as burocracias têm para padronizar as maneiras de ver e de pensar a realidade em função de determinados interesses. São em outros casos, criações de especialistas em busca de fórmulas para expressar suas concepções e propostas com mais precisão, mas também com a finalidade de manter seus privilégios. Essa volatilidade da vigência das linguagens deveria ser um ótimo motivo de reflexão, por muitas razões. (Sacristán, 2011, p. 7)

Os fatores norteadores escolhidos, estão relacionados à formação dos professores de música para o espaço escolar, bem como as práticas propostas e a relação das mesmas com as práticas de música construídas e oferecidas pelos estagiários em sala de aula. Isso revela concepções de educação musical, conceitos de música, a escolha de forma de transmissão desses conceitos oriundos da seleção de conhecimentos, da cultura, que encontram, ou não, problemas na sua distribuição.

> A linguagem que escolhemos na educação nunca é neutra, porque com ela compreendemos a realidade educacional de uma forma e não de outra, adotamos um ponto de vista, destacamos determinados problemas, tomamos posição diante deles e expressamos nossos desejos. Ao mesmo tempo, estamos descuidando, esquecendo e até negando outras possibilidades. (Sacristán, 2011, p. 7-8)

Diante disso, selecionamos apenas relatórios de estágios realizados no espaço da disciplina Arte, também considerado de democratização do conhecimento musical, uma vez que se destina a todos os alunos matriculados. Espaço esse, diferenciado dos demais, tais como grupos vocais e instrumentais (coros, bandas, conjunto de flautas doce), cujos critérios de seleção podem excluir os que forem considerados inaptos para a prática musical proposta.

2 Das concepções e funções da Música e Educação Musical

A presença da música no contexto escolar tem sido balizada pelas concepções e funções que tanto à música quanto à educação musical são atribuídas em vários momentos da história de práticas propostas.

Com o desenvolvimento das pesquisas sobre educação musical, marcadamente a partir da década de 1980, com o surgimento dos programas de pós-graduação em música no Brasil, a produção acadêmica tem refletido sobre os fatores que fortalecem ou não a presença da música na escola, especialmente em disciplinas escolares que ao longo do tempo foram dedicadas aos seus conteúdos, presentes na estrutura curricular, que atualmente é denominada Arte, disciplina que, pela Lei 13.278/2016 que altera a LDB 9.394/1996, deve abordar, obrigatoriamente, os conteúdos de artes visuais, música, dança e teatro na Educação Básica.

Ao tratarem do planejamento e avaliação à prática educativa para o ensino de música, Hentschke e Del Ben (2003) propõem a reflexão sobre as justificativas que se apresentam para a presença da música nas escolas da Educação Básica. As autoras se referem à pesquisa realizada com professoras de música que, ao justificarem a prática musical no contexto escolar apontam para fatores que podem ser desenvolvidos com o auxílio da música. Esses fatores, relacionados com os aspectos

físicos e psíquicos dos seres humanos, “parecem tomar como base a ideia de que o ensino de música nas escolas deveria servir a algum fim que não ela própria”, tais como o desenvolvimento da motricidade, do raciocínio lógico, do conhecimento de si próprio, da perda de medos e bloqueios. A música então não passaria de recurso de aprendizagem para outras áreas de conhecimento.

Ainda sobre a pesquisa indicada no parágrafo anterior, as autoras afirmam que os sujeitos investigados (professoras de música), parecem não reconhecerem “o valor do desenvolvimento da capacidade de compreender e vivenciar música como uma das várias atividades humanas, como uma dimensão fundamental da cultura.” (Hentschke e Del Ben, 2003, p.183).

Bowman (2018) provoca o campo (ou sub-campo) da Educação Musical ao perguntar o que há nele de educativo? Na tentativa de responder a questão dois fatores são levantados: o primeiro explica o treinamento como importante, mas apenas uma das etapas do que entendemos como Educação. No caso da música, o treinamento teria valor fundamental para adquirir habilidades para expressar o que já foi produzido ou para o que se produz atualmente. No entanto, o autor propõe a reflexão sobre o que há de social e ético tanto na Música quando na Educação Musical. Sendo assim, ele alerta que precisamos estar atentos para a música que ainda não foi feita, que ainda não foi construída, para a qual o treinamento não seria o bastante.

A ideia de que a música não é monolítica, estável, mas um modo de ação humana plural, sempre em movimento, faz com que Bowman (2018) defenda a Educação Musical mais vinculada a capacidade de transformar hábitos e, contrariamente ao treinamento, capacitar professores para situações novas e inusitadas, mais adaptáveis e flexíveis, que possam atuar com conforto e imaginação frente à situações imprevisíveis e instáveis. Dessa forma o autor aponta:

> A Educação Musical, em contraste com o mero treinamento, é a preparação para a cidadania - que tipo de pessoa é bom ser e que tipo de sociedade esperamos forjar através de nossas ações (musicais). Para fins importantes como esses, certas práticas musicais e instrucionais são claramente mais adequadas que outras. Os instruídos musicalmente são preparados não apenas para replicar as práticas atuais, mas para transformar, ampliar e até resistir a elas quando necessário. Isso coloca questões éticas profundas - em vez de técnicas e respostas pré-ordenadas - no cerne do processo de educação musical.
>
> Com isso como pano de fundo, talvez “O que é educativo sobre educação musical?” Não é uma pergunta tão ruim, afinal de contas. Em vez de sugerir que a educação musical é educacionalmente vazia, ela oferece um lembrete crucial de que os resultados educacionais são potenciais, não garantidos resultados do ensino de música e da produção musical. Ensinar música - até ensinar bem -, embora necessário, não é suficiente para a educação musical. (Bowman, 2018, p. 174. Tradução nossa).

As análises aqui operadas consideram os fatores que interferem na compreensão de música, educação musical e currículo, anteriormente citadas e, embora apresentemos dados que quantificam a preferência dos alunos por diversos espaços para atuação como estagiário, nossa escolha é por uma abordagem qualitativa, isto é, aquela que tem interesse na relação dos indivíduos com o mundo objetivo exterior e cujos dados não podem ser traduzidos em números, como é o caso da formação de educadores musicais para a Educação Básica e as práticas por eles construídas na intermediação entre indivíduos e música(s).

Dessa forma, pensamos que os planos de aulas propostos pelos estagiários para as aulas ministradas na disciplina Arte, sobre os conteúdos de música, podem apontar para a seleção e forma de abordagem dos mesmos, além de estabelecerem relação com conceitos e funções da música e educação musical no contexto escolar.

3 O que registram os relatórios de Estágio Obrigatório da/na trajetória de formação

Para a apresentação de seus relatórios são orientados por formulário composto de itens, que organizam as informações coletadas pelos estagiários na primeira fase da atividade, relativa à observação do campo de estágio, seguida da segunda fase, relativa à regência de aulas. As aulas a serem ministradas pelos estagiários seguem orientação do professor de estágio obrigatório no Curso de Licenciatura em Música, realizadas de acordo com o plano do professor da disciplina na escola, denominado professor supervisor do estágio.

Os quatro semestres de Estágio Obrigatório, desenvolvidos a partir do terceiro ano do Curso de Licenciatura, são parte do que no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) relaciona-se aos Conteúdos de Dimensão Prática. Além do Estágio Obrigatório, ainda, encontramos no mesmo rol de conteúdos seis semestres de Prática de Ensino em Música, que objetivam a formação docente. E, por fim, apresenta Disciplinas de Práticas Musicais constituídas por quatro semestres de Canto Coral; quatro semestres de Instrumento Musicalizador; um semestre de Oficina de Produção e Montagem Musical; dois semestres de Regência Coral.

Entendemos, a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFMS, aprovado para implantação a partir do primeiro semestre de 2014, que os demais conteúdos constantes da Estrutura Curricular, teóricos ou práticos, deviam se refletir nos seis semestres de Prática de Ensino em Música e, portanto, no entendimento da educação musical em espaços diversos, incluindo aí o espaço escolar. Portanto, durante os seis semestres da disciplina Prática de Ensino em Música, o foco seria a construção e proposição de práticas musicais educativas para o contexto escolar.

Do montante de duzentos e trinta relatórios, correspondentes ao número de alunos matriculados nas disciplinas de Estágio Obrigatório I, II, III e IV, ofertadas do quinto ao oitavo semestre do curso, percebemos que 174 (76% das matrículas) ocorreram em escolas de educação básica, públicas ou privadas; 56 (24% das matrículas) em instituições que oferecem o ensino específico de música, isto é, conservatórios, escolas de música, associações, organizações não governamentais, bandas de música, coros, orquestras, etc.

Os fatores considerados nas análises aqui propostas circunscrevem-se à escolha dos campos de estágio, de um lado, porque o regulamento de estágio orienta os alunos, preferencialmente, para as escolas; de outro, percebemos que há estagiários nas escolas de educação básica que, ao invés de atuarem na disciplina Arte, existente na matriz curricular, optam em realizar suas práticas de ensino em projetos que acontecem em contraturno, a exemplo de: oficinas de instrumentos musicais (violão, flauta-doce, etc.), bandas e coros.

Os projetos mencionados selecionam alunos interessados e, embora tenham aulas coletivas, obedecem aos padrões do ensino oferecido nas escolas específicas de música. Sendo assim, nessas primeiras aproximações, descartamos os relatórios oriundos de projetos dessa natureza, selecionando para as análises apenas os relatórios de alunos em disciplina prevista na matriz curricular da educação básica.

Em relação à escolha do espaço para atuação, observamos que os licenciados em música, já formados e atuantes profissionalmente, preferem a escola específica de música por vários motivos, entre eles, Penna (2004) ressalta:

> Talvez uma das razões dessa preferência seja o fato de que, além de mais valorizadas socialmente, as escolas especializadas são instituições guiadas por uma concepção de música e de prática pedagógica que, por um lado, encontra ressonância na própria formação dos professores e, por outro, não é compatível com as difíceis condições de trabalho e as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio. (Penna, 2004, p. 7)

Em investigação com sujeitos licenciados egressos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, único curso presencial público e gratuito do Estado, são desvelados, para além de fatores como a sobrecarga de atividades exigidas dos professores e a precarização do trabalho docente, que desestimulam a opção dos formandos por atuarem nas escolas de educação básica, o descompasso entre a formação recebida e as práticas docentes nessas escolas.

> Dos sete professores entrevistados, cinco atuam na disciplina de Arte e todos declararam que a formação que tiveram não os preparou para estar onde estão. Tal depoimento nos faz refletir o quanto o Curso de Música está distanciado da escola, oferece uma formação engessada, que ilude o aluno, fazendo-o achar que seus conhecimentos musicais são suficientes para atuar em sala de aula, além de, cada vez mais, enfatizá-los. (Mello, 2017, p. 123)

O distanciamento dos alunos formados das escolas da educação básica como local de atuação profissional, assim como a falta de formação adequada, apontados por Mello (2017), indicam a necessidade de práticas musicais preparatórias para o professor de música para a escola básica. Práticas essas, que se diferenciam das práticas musicais observadas na educação específica em música e/ou nos projetos que envolvam conjuntos musicais fortemente vinculados à performance.
Esses grupos musicais, representados por bandas, coros, grupos de flautas, etc., embora presentes na educação básica em escolas públicas e/ou privadas, estão mais alinhados ao ensino oferecido pela escola específica de música, a exemplo do conservatório. Dessa forma, justifica-se a proposição da investigação dos relatórios de estágio, como forma de compreender como as práticas musicais formativas têm proporcionado aos estagiários a construção e oferta de práticas musicais para a disciplina Arte.

4 Das práticas musicais na formação de professores de música às práticas musicais por eles construídas para a educação básica

Dos itens constantes dos relatórios encontrados e selecionados para nossas primeiras aproximações, destacamos o plano de aula, por apontar para a seleção e forma como os conhecimentos musicais são abordados e/ou transmitidos, desvelando a relação entre as práticas formativas propostas no curso de licenciatura e a sua relação com as práticas musicais ofertadas pelos estagiários no espaço escolar.
Dessa forma, definimos o que consideramos como prática, na possibilidade da relação entre pessoa(s) e música(s), no que se refere aos aspectos de apropriação e transmissão, da forma tratada por Kraemer (2000), ao refletir sobre o campo da pedagogia da música. A dimensão pedagógico-musical envolve toda prática músico-educacional que se dá em aulas em diversos espaços, escolares ou não, presente em toda cultura musical em processo de formação.
A prática musical seria simples proposição para apropriação e transmissão de conhecimento musical no processo de ensino-aprendizagem, não fosse pensarmos no *habitus* que lhe dá estrutura (Bourdieu, 2009). Para este autor, os agentes trazem para o campo níveis de capitais (econômico, cultural, social e simbólico) que, intermediados por *habitus,* estruturam campo determinado em que esses agentes se envolvem e dão sentido aos seus interesses.
Sendo assim, essas práticas revelam mais do que uma ação ingênua e desinteressada, uma vez que representam a tentativa de seleção e legitimação do que se pretende validar, no espaço escolar, como conhecimento.

Ao analisarmos os relatórios selecionados, observamos a preocupação dos estagiários com a estrutura das escolas, principalmente no que diz respeito à falta de instrumentos musicais. Os relatos revelam uma situação não uniforme nas escolas, pois aquelas que possuem projetos em contraturno (bandas, fanfarras, coros, grupos instrumentais), possuem instrumental, outras não possuem qualquer instrumento musical.

Com relação às salas de aulas, os espaços físicos são os mesmos utilizados para outras disciplinas da estrutura curricular, sem isolamento acústico que permita a produção sonora e/ou escuta de obras musicais sem que as demais aulas sejam prejudicadas, o que dificulta atividades que exijam movimentação de alunos e produção de sons. Vale destacar, que os projetos constantes em contraturno, acontecem em espaços abertos como quadras de esportes, o que também prejudica o bom andamento das atividades previstas.

No tocante aos planos de aula, observamos a orientação influenciada pelos métodos ativos de educação musical, tomando como referência o livro organizado por Mateiro e Ilari (2011). Dos métodos referidos, são citados principalmente os de autoria da primeira geração de educadores musicais: Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff. Encontramos relatos de aulas com propostas de audição vinculadas ao pensamento de Murray Schafer (2011), que propõe a paisagem sonora como possibilidade para escuta ativa e preocupada com o homem e a transformação do meio ambiente.

Os métodos ativos de educação musical, estruturados pelos autores citados, constantemente são referenciados nos planos de aula com objetivo de exercitar a percepção de parâmetros musicais (duração, altura, intensidade e timbre) e a proposição de escuta de repertório trazido pelos estagiários e oriundos da música de concerto (música erudita) e da música folclórica. Não há relatos da preocupação com a música cotidiana dos alunos, aquelas que fazem parte da sua cultura.

É importante compreender, que os métodos ativos de educação musical, principalmente os surgidos na primeira metade do século XX, os mais referenciados, objetivam proporcionar uma vivência concreta do fenômeno musical antes da abstração e técnica que levasse à leitura, escrita e performance. A perspectiva de facilitar a iniciação musical e distanciá-la de uma atividade que valorizasse, sobretudo, a técnica instrumental em lugar da compreensão musical.

Contudo, eles estruturaram-se dentro da linguagem ocidental, considerando o repertório erudito e folclórico, em especial aquele construído em obediência aos códigos, normas e estrutura da música europeia e, em última análise, tendo foco a performance viva e livre desta música.

Como exemplos dos objetivos das aulas propostas, encontramos:

> Para a educação infantil:
>
> Apreciar e conhecer os principais instrumentos da orquestra;
>
> Desenvolver percepção auditiva, a curiosidade pelos sons, articulação dos lábios e concentração. (Relatório A, de 2014/1)
>
> Explorar e manusear diferentes materiais, desenvolver a criatividade do aluno, trabalhar datas comemorativas e seus significados e ajudar no desenvolvimento da leitura e escrita. (Relatório A, de 2015/2)

Exemplos de objetivos para aulas da Educação Fundamental, apontam para:

> Conhecer um repertório de músicas folclóricas e brincadeiras de roda;
>
> memorizar as notas musicais e a escala de dó maior, ascendente e descendente; vivenciar o ritmo das músicas propostas, por meio do movimento. (Relatório B, de 2014/1)
>
> Parâmetros musicais - intensidade, altura, duração e timbre;
>
> canções infantis. (Relatório A, de 2014/2)
>
> Proporcionar aos alunos condições básicas para que toquem músicas populares no violão através de leitura de cifras,
>
> desenvolvam habilidades motoras e rítmicas através da percussão corporal, e trabalhem músicas em grupo. [Sic]. (Relatório A, de 2015/1)
>
> Canto, técnica de execução, literatura, apreciação. (Relatório B. de 2015/2)
>
> Compreensão de fórmula de compasso, compreender o tempo forte,
>
> assimilar a contagem dos compassos em determinados ritmos. (Relatório B, de 2017/1)
>
> Timbre e intensidade na música renascentista.
>
> Audição de obras renascentistas. Instrumentos musicais da renascença. Parâmetros musicais (duração, intensidade, altura, timbre).
>
> Melodia, harmonia, notação musical. (Relatório A, de 2017/1)

Para o Ensino Médio, os objetivos propostos são reforçados em:

> Compreender os períodos onde a música se situa em determinado ano ou século, reconhecer os instrumentos em geral dos períodos, os compositores, as obras mais importantes para o período;
>
> Reconhecimento de algumas peças e compositores do período abordado, através de mídias apresentadas;
>
> Abordagem sobre os instrumentos da época, identificar a origem, a importância, onde se era utilizado, como era a fabricação e distinguir o som de cada um dos que forem abordados;
>
> Relacionar peças de compositores nos dias atuais e identificar se há algum vestígio do que se era executado e o que se escuta hoje na mídia;
>
> Criar uma música de acordo com o período abordado. (Relatório B, de 2014/2)
>
> Promover a percepção extramusical (paisagem sonora) e a interação com a mesma (Relatório A, de 2017/1)

Os exemplos acima permitem localizar a necessidade de transmitir elementos musicais sem articular os mesmos com a música ouvida e/ou praticada pelos alunos dentro e fora do contexto escolar. O que para o estagiário é conhecimento, parece não ser razoável para um grupo de alunos que não teve condição de compreender anteriormente os códigos propostos a serem exercitados e compreendidos sem reflexão aprofundada sobre a linguagem musical aos quais se refere.

A seleção de conhecimentos da cultura tem sido balizada pelo que é hegemônico, representado pelos agentes com maiores capitais e, consequentemente dominantes, melhores posicionados no campo (Bourdieu, 2009). Ao se pensar música como produto e processo das sociedades, não é difícil constatar que o que é naturalizado como conhecimento a ser legitimado pela escola é o que tem maior poder de representação e distinção.

No entanto, ao se propor outras músicas, para além daquela oriunda e orientada pela alta cultura, o desconforto sobre o que deve ser transmitido se instala. Moreira (2010), ao refletir sobre currículo e controle social aponta para a necessidade de se ouvir quem tem sido constantemente calado e excluído de decisões, e afirma:

> [...] de pretender ensinar à criança na escola a atividade que ela já realiza fora do horário escolar, como alguns críticos apressados parecem julgar ser a intenção de todos os que se apõem à ênfase exagerada no saber sistematizado. Não desejo romantizar a cultura popular, nem fazer dela o único conteúdo do currículo. A escola precisa criticá-la, para que seus aspectos restritivos e repressivos sejam superados, assim como precisa identificar e eliminar os componentes ideológicos que têm tomado o saber dominante um instrumento de manutenção de privilégios. (Moreira, 2010, p. 89)

As inquietações em relação ao que está proposto como prática musical para a escola e descrito nos relatórios analisados, levam a indagações permanentes, isto é: se é necessário compreender os parâmetros sonoros, qual o sentido de compreendê-los? Como esses parâmetros são ouvidos no repertório musical proposto? Se é necessário aprender os nomes das notas musicais, com qual finalidade? Que sentido esses conhecimentos selecionados têm para os alunos e o repertório que eles ouvem cotidianamente?

Ao refletir sobre os conteúdos musicais propostos para Educação Básica, ressaltamos indícios do vínculo dos mesmos apenas com a música ocidental erudita ou folclórica. Pereira (2014) aponta para a necessidade de se pensar a prática musical mais próxima da prática social, o que não parece ser preocupação dos estagiários. A música proposta por eles, portanto, ganha caráter de autonomia e a-historicidade, apontando para a necessidade de formação do “bom gosto” musical.

Autores da educação musical, tais como Penna (2018) e Kraemer (2000), têm apontado para a necessidade de se entender a música não como linguagem universal, mas, sobretudo, como linguagem construída socialmente e que, portanto, deve ser refletida no plural, Música(s). A própria educação musical configura-se como subcampo do conhecimento que mantém diálogo com outros campos como a Sociologia, Psicologia, Filosofia, História, etc., mas sem perder seu principal foco, o de apropriação e distribuição de conhecimentos musicais.

No elenco das disciplinas encontradas no Projeto Pedagógico do Curso, encontramos como ementa para as Práticas de Ensino em Música, o reforço da necessidade de se conhecer as metodologias ativas de educação musical, práticas musicais desenvolvidas em projetos de orquestras, bandas e coros. Embora sejam importantes, esses métodos e práticas não se aplicam na sala de aula no contexto escolar, estando mais próximos da seleção de música delimitada no tempo, espaço e cultura determinada e à execução instrumental da mesma.

Aqui, talvez, esteja localizada a construção de práticas equivocadas e ofertadas pelos estagiários para o contexto escolar da educação básica. Pereira (2014) aponta para o problema do vínculo das licenciaturas em música com o que ele conceituou como *habitus conservatorial,* a partir da obra do sociólogo Pierre Bourdieu.

> **Habitus conservatorial** seria próprio do campo artístico musical e estaria transposto (convertido) ao campo educativo na interrelação estabelecida entre esses dois campos. E seria incorporado nos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia. Assim, as instituições de ensino musical - como resultado da história iniciada pelos conservatórios - poderiam ser entendidas como opus *operatum*: campo de disputas que tem no *habitus* conservatorial o seu modus operandi. (Pereira, 2014, p. 94)

A partir do conceito desenvolvido por Pereira (2014), observa-se a orientação curricular para os cursos de licenciatura em música obedecendo aos padrões do conservatório, portanto, naturalizando a seleção de conhecimentos e maneiras de ensinar próprios de uma instituição que tem por finalidade a preparação de músicos, de pessoas "talentosas" para o campo artístico. Campo esse, que encontrará problemas quando se trata de ensinar para todos, como é o caso do contexto escolar.

5 Notas Finais

As análises iniciais dos relatórios permitem um panorama sobre as escolhas desses alunos por campos de atuação, que indicam a escola como preferência. Contudo, quando refletimos sobre os espaços da escola de educação básica onde os mesmos atuam, a disciplina Arte não aparece como prioridade na escolha.

Dessa forma, os projetos que acontecem em contraturno, a exemplo das bandas, coros, grupos instrumentais de flauta, violão, sustentam alto número de escolhas em contraposição à disciplina Arte, frequentada por todos os alunos matriculados, que implica práticas musicais diferenciadas dos projetos, cuja orientação tem base no modelo do ensino do conservatório, próprio do campo artístico.

Percebemos, ainda, que se encaminham para a disciplina Arte equívocos sobre as práticas musicais oferecidas, uma vez que há naturalização das escolhas por conteúdos curriculares próprios das escolas específicas de música (dos conservatórios, por exemplo). As práticas propostas parecem não provocar reflexão sobre a produção musical mas, ao contrário treinar os alunos para expressão de "uma" música eleita como a mais adequada, a melhor, a que deve ser legitimada e, sendo assim, a música permanece como produto autônomo, indiscutível, sem relação com a prática social dos estudantes, abstrata e a-histórica.

Ainda que iniciais, em resumo, as análises apontam para a necessidade de se desnaturalizar as escolhas operadas no currículo escolar, em relação à música e ao seu ensino, abrindo possibilidades de se considerar a cultura dos alunos no contexto da escola e permitindo que se construam conhecimentos musicais mais significativos e críticos para todos. Entendemos como conhecimentos musicais mais significativos e críticos, aqueles operados na/pela mediação entre as objetivações das esferas cotidianas e não cotidianas da vida social humana e, dessa forma, mediadoras das relações entre as motivações particulares de cada indivíduo e as objetivações do gênero humano.

Referências

Bourdieu, P. (2009). O senso prático. Trad: Maria Ferreira. Petrópolis RJ; Vozes.

Bowman, W. (2018) The social and ethical significance of music and musica education. Revista da A

BEM, Londrina, 26 (40), 167-175 jan.jun.

Hentschke, L.; Del Ben, L. (2003). Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo, SP: Moderna.

Kraemer, R.-D.. (2000). Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Em Pauta. Porto Alegre, Ano 11(16/17), 50-73.

Mateiro, T.; Ilari, B. (2011). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: InterSaberes.

Mello, J. C.B. (2017). O trabalho e o Bem-Estar do professor de música nas escolas de educação básica de Campo Grande, MS. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande,MS.

Moreira, A. F. B. (2010). Currículo e Controle Social. In: Paraíso, M. A. (Org.) Antônio Flávio Barbosa Moreira: Pesquisador em Currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 79-116.

Penna, M. (2004). A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à

prática escolar. Revista da ABEM, 11, 07–16.

Penna, M. (2008). Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina.

Pereira, M. V. M. (2013). O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande, MS: Ed. UFMS.

Pereira, M. V. M. (2014). Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. Revista da ABEM, Londrina, 22(32), 90-103, jan.jun.

Sacristán, J.G. et al (2011). Educar por competências: o que há de novo? Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre, RS: Artmed, 264 p.

Schafer, R. M. O ouvido pensante. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo,SP: Editora da Unesp, 408 p.

UFMS. (2014). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música. Campo Grande, MS.

Sistematización de experiencias de prácticas de escritura en tres programas de pregrado

[1]Daniel Eudaye, Margarita Carvajal, Ana Cecilia Macías,
David Alfonso Páez y Teresa de Jesús Cañedo Ortiz

[1]Institución de todos los autores: Departamento de Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
deudave@correo.uaa.mx; mcarvaja@correo.uaa.mx; acmacias@hotmail.com; dapaez@correo.uaa.mx;
tjcanedo@correo.uaa.mx

Resumen. El fomento de la escritura en los programas de pregrado puede asumir diferentes enfoques, siendo el ideal considerar a esta competencia como una estrategia de aprendizaje autónomo. El presente estudio aborda el análisis de las prácticas de escritura en tres programas de pregrado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Se realizó un análisis documental de los planes y programas de estudio, además de un cuestionario para estudiantes y grupos de discusión con estudiantes y con profesores. Se utilizó la metodología de la Sistematización de Experiencias para una integración de los resultados. Se encontraron múltiples tareas de escritura en los tres programas académicos, con enfoques diversos y con la participación de profesores y estudiantes. Aunque la escritura es una actividad recurrente, sus alcances formativos son limitados.

Palabras clave: Escritura; Educación Superior; Formación Profesional; Sistematización de Experiencias.

Systematization of writing practice experiencies at three under-graduation programmes

Abstract. The promotion of writing in under-graduation programmes can assume different approaches; the ideal would be to consider this competence as an autonomous learning strategy. This study addresses the analysis of writing practices in three under-graduation programmes of the Universidad Autónoma de Aguascalientes, Mexico. A document analysis of the curricula and syllabi, as well as a questionnaire for students and discussion groups with students and teachers were carried out. The methodology of Systematization of Experiences was applied to integrate the results. Multiple writing tasks were found in the three academic programs, with diverse approaches and the participation of teachers and students. Although it is a recurring activity, its educational scope is limited.

Keywords: Writing; Higher Education; Professional Training; Systematization of Experiences.

1 Introducción

La formación profesional en el nivel de pregrado exige a los estudiantes contar con competencias de escritura. Saber redactar distintos tipos de textos contribuye a la permanencia y al éxito académico, por lo que enseñar a escribir es una responsabilidad que no puede eludirse en las aulas universitarias, aunado a la promoción de la lectura. Hay múltiples formas de abordar el problema del fomento de la escritura en el nivel superior: puede ser vista como una competencia importante para cumplir con las exigencias escolares, y en este caso se trataría de un saber instrumental; pero también se le puede considerar como una estrategia de aprendizaje, lo que implica verla como un proceso de organización y construcción de saberes; otros enfoques proponen a la escritura como una forma de apropiación de las culturas discursivas de los campos disciplinares en los que se insertan los estudiantes universitarios.

La escritura como actividad académica e intelectual tiene sus propias peculiaridades e inevitablemente va de la mano de la lectura. El desarrollo de ambas competencias no es simultáneo, pero los avances en una pueden afectar en la otra. Boato, Vélez y Bono (2016) señalan que los estudiantes manifiestan formas de leer que se deben, entre otros factores, a las características propias de las tareas de lectura que se asignan junto con las peculiaridades de los textos académicos y a los propósitos a partir de los cuales se lee y se escribe. En su estudio identifican lo que ellas llaman *lectores obligados*, que leen y escriben ante una demanda externa sin que lo que hagan tenga un motivo o propósito de aprender el contenido, sino sólo cumplir con lo que demanda el profesor. Paralelamente, algunos estudiantes asumen a la escritura como un control de la lectura, es decir, escribir se traduce en registrar la información que solicita el profesor con respecto a un texto, es considerar a la escritura sólo como un instrumento de evaluación.

Por su parte, Vázquez (2016) afirma que existe el otro lado de la moneda, actividades académicas presentes en diferentes cursos en los que se considera a la lectura y a la escritura como herramientas de aprendizaje conceptual, ya que la escritura también funciona como un medio para reorganizar la información y por ende de transformar el pensamiento del que lee y escribe.

La lectura y escritura en el nivel de pregrado es también una puerta al campo disciplinar en la que se desenvolverán los futuros profesionistas. Los estudiantes al entrar a cualquier institución de educación superior, deben leer y escribir textos propios de su disciplina, utilizando un vocabulario técnico especializado. Los estudiantes tienen que 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. Esto implica que por un lado deben enfrentarse a un contenido declarativo y procedimental propio de la disciplina y por el otro, a un conocimiento, también declarativo y procedimental, sobre el tipo de texto que está leyendo y/o debe producir (Carlino, 2003 y 2013).

Sin embargo, como señalan Caldera (2007), las prácticas y tareas de lectura más habituales son las que exigen más la reproducción y la memorización que la elaboración y la producción. Solé y Castells (2004) y Mateos, Martín, Pecharromán, Luna y Cuevas (2008) afirman también que existen tareas de escritura que requieren un procesamiento superficial de la información que exigen a lo más una selección literal de información o que no exige un elevado nivel de lectura y escritura, tales pueden ser recordar una información literal del texto, subrayar, responder preguntas a una guía, copiar un texto, transcribir lo que dice el profesor, son tareas que denominan aprendizaje reproductivo. Sin embargo, asimismo señalan Mateos, et al. (2008, p. 258-9) que en la formación de cualquier profesional abundan tareas tales como elaborar una monografía o ensayo, que además del manejo literal de la información, exige al estudiante tomar decisiones sobre la estructura del texto a producir para organizar e integrar la información previamente seleccionada de una o más y distintas fuentes.

No hay que negar que también existe un gran número de alumnos que no comprenden en qué consisten y cómo abordar las tareas de escritura, lo que pone en evidencia la errónea creencia de que los alumnos son autónomos por ser adultos. Tenemos que muchos profesores no logran identificar las dificultades que enfrentan los estudiantes durante la realización de una tarea de escritura, ni el alumno es capaz de pedir ayuda porque asume que, efectivamente, es un alumno autónomo por el hecho de estar cursando estudios superiores. Entonces, ¿cómo asumen las instituciones de educación superior su papel en la formación en los estudiantes de las competencias de escritura?, ¿Qué actividades promueven de manera explícita para favorecer el desarrollo de la escritura?

El propósito de este trabajo es describir las tareas de escritura que enfrentan los alumnos de tres licenciaturas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, y la manera en que las resuelven, resaltando la valoración que de estas tareas hacen tanto los alumnos como los profesores con respecto a su papel para propiciar el aprendizaje de contenidos curriculares. De igual forma se consideran factores del contexto: 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 los estudios de licenciatura (sin limitarse a asignaturas como las de redacción o comunicación escrita).

2 Metodología

Para propiciar el desarrollo de las competencias de escritura en los estudiantes del nivel superior, se requiere de múltiples acciones y espacios de ejercitación, los que de preferencia deben estar definidos en los planes y programas de estudio y en las planeaciones didácticas de los profesores. Son los estudiantes los que adquieren y perfeccionan la escritura, pero son sus profesores y el contexto curricular quienes pueden favorecer u obstaculizar dichas competencias. Para determinar si efectivamente las instituciones de educación superior son espacios promotores de prácticas de escritura, es necesario contar con la visión de los principales actores y de su contexto.

Este estudio parte del análisis curricular (planes y programas de estudio) de tres programas de pregrado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes: Licenciatura en Administración de Empresas (UAA, 2001), Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés (UAA, 2008) y Licenciatura en Nutrición (UAA, 2003). En esta primera fase, consistente en un análisis documental, fue posible identificar las propuestas institucionales y los espacios más idóneos para ello, en particular definidos como actividades y tareas contempladas en algunas asignaturas (según lo señalan los programas). Este análisis nos permitió identificar el currículum oficial o escrito, pero nuestra intención fue conocer también el currículum operacional, el que es realmente implementado (Posner, 2001). Para esto último recurrimos a los principales actores del acto educativo: estudiantes y profesores.

Se elaboró y aplicó un cuestionario dirigido a los estudiantes para conocer qué tipo de actividades de escritura enfrentaban de manera más frecuente, con qué fin se realizaban y qué dificultades tenían al realizarlas. Este cuestionario se aplicó a todos los estudiantes de las tres licenciaturas y se procesó estadísticamente con un software especializado (SPSS). Para complementar esta información y tener una idea más detallada sobre los procesos de escritura seguidos por los estudiantes y sus dificultades, se realizaron tres grupos de discusión, uno por cada licenciatura, con la participación en cada grupo de 5 a 6 alumnos de diferentes semestres. Se diseñó una guía para la conducción de los grupos de discusión. Las aportaciones de los tres grupos se grabaron en audio y se transcribieron para su análisis.

Para conocer la opinión de los docentes, se realizó una entrevista a los jefes de los departamentos académicos responsables de la coordinación de cada licenciatura y se hicieron tres grupos de discusión (uno por cada licenciatura) con los profesores de aquellas asignaturas en donde se detectó el fomento de tareas de escritura. Se diseñó una guía para conducir las entrevistas a los jefes de departamento y otra para los grupos de discusión. También estas actividades fueron grabadas en audio y transcritas para su análisis.

Para contrastar los puntos de vista de todos los actores y construir una panorámica del fenómeno de interés, recurrimos a la estrategia metodológica de la Sistematización de Experiencias. Para Barbosa-Chacón, Barbosa y Rodríguez (2015, p. 132):

> La Sistematización de Experiencias es entendida como una apuesta de recuperación, análisis y apropiación de prácticas educativas que, al relacionar sistémica e históricamente sus elementos teóricos y prácticos, facilita la comprensión y explicación del sentido, las lógicas y los problemas que presentan.

Según Ruiz Botero (2001, p. 10), la sistematización se desarrolla a partir de una pregunta eje, desde un aspecto que se considere relevante para la comprensión de la práctica, en nuestro caso, las prácticas de escritura. Es a partir de este aspecto central que se busca reconstruir las prácticas y concepciones que se dan en torno a él. Al sistematizar las experiencias, se crean espacios y medios para que los actores discutan, compartan y confronten las interpretaciones de sus prácticas. Como señala Verger i Planells (2007, p. 4):

> La sistematización pone énfasis en el desarrollo de los procesos. De esta manera, se diferencia de la evaluación, la cual enfatiza los resultados, y de la diagnosis, que se centra en la realidad sobre la que se actúa. Así, a quien sistematiza le interesa rescatar el proceso, evidenciar cómo se ha actuado, analizar los efectos de la intervención en los sujetos y el carácter de las relaciones que se han generado, sin por ello no considerar el éxito o fracaso del proyecto en términos de resultados. Permite construir una visión común sobre la experiencia vivida entre aquellos que la han protagonizado: aciertos, errores, topes, posibilidades.

La sistematización de experiencias permite recuperar múltiples perspectivas, que lo mismo complementan y triangulan la información que se va obteniendo a lo largo de un proceso investigativo. Para efectos analíticos, presentamos los resultados agrupados en cuatro grandes rubros: los contextos y las tareas; la opinión de los alumnos; el punto de vista de los profesores; un balance general de lo encontrado. Sin embargo, en concordancia con el enfoque metodológico, hemos procurado integrar las múltiples voces en cada apartado.

3 Resultados

3.1 Contextos y tareas que favorecen la escritura

De las tres licenciaturas, únicamente la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés ofrece dentro de su plan de estudio cursos orientados al fomento de la escritura y a la lectura crítica, aunque estas se enfocan al idioma inglés. Pero en la descripción del perfil de egreso de las tres licenciaturas, así como en varias asignaturas, sí se identificó la necesidad, explícita o implícita, de realizar diferentes productos de escritura.

Los tres programas de estudio incluyen como un rasgo de su perfil de egreso, la capacidad de realizar investigaciones propias de su campo, para la comprensión y eventual solución de problemáticas particulares. Se trata de un tipo de investigación aplicada que comprende todo un ciclo, desde la búsqueda de información bibliográfica, obtención de información empírica, análisis de datos y redacción de un informe. Las competencias de escritura se ponen en ejecución de manera especial en la redacción del informe, que implica la realización de textos a partir de diferentes fuentes, ya sean teóricas, o sean datos estadísticos, y la integración de ambas. Estas actividades se desarrollan

en al menos dos momentos: el o los cursos de metodología de la investigación y en la o las asignaturas que tienen una función integradora de los saberes de toda la licenciatura y que concluyen con una tesina.

Hay otros rasgos de los perfiles de egreso que hace referencia explícita a la escritura, y se refieren en su mayoría a la elaboración de documentos de carácter técnico, que por lo general tienen un formato estándar. El análisis de las descripciones de las asignaturas (lo que se señala en el plan de estudios y en los programas de cada materia) nos muestra una serie de tareas que implican la escritura y que confirman lo establecido en los perfiles de egreso y lo amplifican con otros elementos. Algunos ejemplos de estas tareas son los siguientes:

En la Licenciatura en Administración de Empresas:
- Redacción de informes de investigación (correspondiente a un curso de metodología de la investigación, del 2° semestre).
- Desarrollo de proyectos de planeación.
- Elaboración de manuales de organización.
- Elaboración de programas y planes estratégicos en diferentes áreas de la administración.
- Elaboración de proyectos de microempresas.
- Redacción de informes finales de integración de los temas vistos y las actividades realizadas en un curso (por lo general focalizados en una temática).

En la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés:
- Redacción de informes de investigación (en los dos cursos de metodología de la investigación educativa, impartidos en 6° y 7° semestres, y en el taller de integración del 8° semestre).
- Redacción de textos en inglés de diferente naturaleza: resúmenes, informes, ensayos.

En la Licenciatura en Nutrición:
- Redacción de informes de investigación (corresponde a un curso de metodología, un seminario de investigación y un seminario de integración, impartidos los dos primeros en el 6° semestre y en 7° semestre el otro).
- Resúmenes de lecturas de apoyo a diferentes cursos.
- Elaboración de manuales, para atender diferentes problemáticas nutricionales.
- Diseño de programas de mejoramiento alimenticio.
- Redacción de informes diversos, como trabajos finales.

A pregunta expresa en el cuestionario que se les aplicó a los estudiantes de las tres carreras, señalan algunas de las actividades relacionadas con la escritura que más han realizado durante sus estudios de licenciatura: ejercicios de síntesis de información de diferentes fuentes, reportes de prácticas de laboratorio, elaboración de ensayos, trabajos de investigación, redacción de reflexiones sobre lo aprendido, responder a guías de lectura, redacción de monografías. Hay otras actividades que mencionan realizar, pero son menos frecuentes (ver tabla 1).

TABLA 1. TRABAJOS RELACIONADOS CON LA ESCRITURA REALIZADOS POR LOS ALUMNOS (PORCENTAJES)

TRABAJOS ACADÉMICOS	RESULTADOS POR LICENCIATURA								
	LAE			LEI			LN		
	N	AV	F	N	AV	F	N	AV	F
Resumen de lecturas.	2.3	75	22.7	19.4	50	25	0	54.8	42.9
Descripción de estadísticas.	29.5	54.5	11.4	77.8	13.9	0	36.9	51.2	2.4
Síntesis de diversas fuentes.	9.1	54.5	34.1	5.6	36.1	47.2	1.2	16.7	79.8
Reportes de laboratorio.	47.7	40.	9.1	77.8	5.6	5.6	3.6	22.6	71.4
Reportes de lectura.	6.8	54.5	38.6	16.7	17.7	24.3	2.4	48.8	46.4
Ensayos.	9.1	59.1	31.8	0	13.9	80.6	14.3	66.7	19
Resumen de la clase.	4.5	59.1	36.4	8.3	47.2	36.1	2.4	44	53.6
Trabajos de investigación.	0	25	75	2.8	33.3	58.3	3.6	25	71.4
Escribir una reflexión sobre lo aprendido.	38.6	45.5	15.9	8.3	16.7	69.4	36.9	47.6	13.1
Copiar un texto.	59.1	36.4	2.3	61.1	22.2	8.3	52.4	29.9	13.1
Organizar, ampliar apuntes.	38.6	43.2	15.9	41.7	33.3	19.4	31	38.1	21.4
Responder guías.	31.8	63.6	2.3	58.3	30.6	2.8	36.9	51.2	2.4
Monografías.	75	18.2	4.5	75	11.1	5.6	70.2	22.6	6
Informes.	18.2	61.4	20.5	19.4	41.7	33.3	40.5	41.7	16.7

N: nunca; AV: a veces; F: frecuentemente.

Nota: en las casillas que no suma un 100% es por la ausencia de respuesta de algunos estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

3.2 La visión de los estudiantes

En los grupos de discusión se confirmó que la escritura es una actividad frecuente para los estudiantes, pues tienen que elaborar diferentes productos para acreditar las asignaturas. El tipo de documentos que dicen tener que realizar coincide con lo señalado previamente: reportes de prácticas, resúmenes, ensayos, manuales, etc. Los estudiantes que participaron en el grupo de discusión comentan que por lo general los profesores les proporcionan guías que especifican lo que cada documento debe incluir. La asesoría que reciben tiene que ver más con aspectos formales, siendo limitada la orientación sobre: cómo estructurar un documento largo, cómo presentar y desarrollar las ideas, cómo trabajar el marco teórico (desarrollo conceptual), cómo redactar las conclusiones.

Una de las principales dificultades mencionada por los estudiantes es la falta de tiempo para elaborar sus documentos, pues dicen estar saturados con actividades escolares y extraescolares (cursos presenciales, prácticas de laboratorio, servicio social, prácticas profesionales), por lo que terminan haciendo sus reportes de una manera apresurada. Ante esta situación, también recurren a estrategias como distribuirse entre varios estudiantes, la realización de los diferentes apartados de un documento, cuando el trabajo se realiza en equipos. Afirman que es difícil recurrir al plagio, porque por lo general los reportes los tienen que hacer con base en la información que recaban de fuentes vivas. Hay que mencionar que las jornadas de trabajo en la universidad pueden ser de cinco a seis horas diarias, pues se exige la asistencia de los alumnos en las aulas, talleres o laboratorios, reduciéndose el tiempo de trabajo independiente.

3.3 La visión de los profesores y jefes de departamento

En su mayoría, los jefes de departamento y los profesores que participaron en los grupos de discusión, coinciden en señalar las dificultades que los alumnos tienen para redactar: falta de vocabulario, mala ortografía, están acostumbrados a "copiar y pegar" información que obtienen del Internet, dificultades en la sintaxis y en la organización de ideas. También señalan que los alumnos no tienen el hábito de la lectura, tienen dificultades para comprender lo que leen, y por lo general sólo leen textos relacionados con sus asignaturas y cuando se les indica hacerlo (hay poca iniciativa propia). En su mayoría hacen mención de las diferentes actividades que se les asignan a los estudiantes y que implican tareas de redacción, coincidiendo con lo detectado en el análisis curricular (lo que establecen planes y programas de estudio).

Los apoyos que los profesores dan a los alumnos se limitan por lo general a clarificar los elementos técnicos, como especificar que contenidos se deben presentar, los criterios de evaluación que se utilizarán, las sanciones en caso de plagio. En esto coinciden con la opinión de los estudiantes.

Es interesante que varios profesores señalen que las dificultades de escritura de los estudiantes están relacionadas con una falta de estrategias de aprendizaje, con sus limitaciones de comprensión de los textos, con la preocupación de muchos estudiantes de acreditar la materia sin contemplar a futuro la integración de todos sus aprendizajes. Sin embargo, no hay un reconocimiento de que las mismas actividades de enseñanza implementadas pudieran provocar este tipo de reacciones en los estudiantes.

No obstante, algunos profesores señalan que, con los trabajos de fin de semestre, en los que hay que hacer una integración, se espera que los alumnos reflexionen sobre los conceptos teóricos involucrados y las evidencias empíricas con las que se relacionan. La escritura juega un papel importante en esta reflexión y se infiere, aunque no lo mencionan explícitamente, que de esta forma los estudiantes pueden construir sus aprendizajes. No hacen mención de una estrategia didáctica específica para ayudar a los estudiantes en este trabajo de integración de saberes, salvo las indicaciones sobre los elementos a incluir en sus documentos y las correcciones necesarias, centradas más en la forma que en los contenidos (mucho menos en la construcción de saberes). Algunos profesores mencionan que esta revisión de los documentos elaborados por los alumnos se da a lo largo de todo el semestre, en especial en aquellas asignaturas que tienen como trabajo final un documento de integración.

Varios profesores coinciden en señalar que los estudiantes esperan que los profesores les indiquen todo lo que hay que hacer y cómo. Se aprecia poca iniciativa por parte de los alumnos. Los profesores reconocen el potencial de las materias integradoras en cuanto al desarrollo de la escritura y para el desarrollo de las competencias genéricas (como por ejemplo la capacidad de análisis y síntesis) y específicas (las que distinguen el ejercicio profesional de cada carrera). Sin embargo, por sus comentarios, pareciera que su labor de asesoría se dirige más hacia los aspectos formales que debe integrar el documento que a fomentar la capacidad de un aprendizaje crítico y autónomo. Esto en parte se debe también a las limitantes que tienen los profesores y alumnos en cuanto al tiempo de que disponen para hacer dichos trabajos, pues por lo general corresponden a una asignatura, y simultáneamente se cursan otras 5 o 6, que además tienen sus propias demandas y criterios para ser acreditadas.

3.4 Alcances formativos de las tareas de escritura

Las actividades de escritura presentes en el currículum oficial y el real (operacional), se enfocan en su mayoría como herramientas, como un saber instrumental a aplicar, como una habilidad mecánica propiciadora de un aprendizaje reproductivo (Mateos, et al. 2008), y por lo tanto, como si no implicara una reflexión conceptual, una construcción de saberes, un ejercicio de metacognición.

Los profesores reconocen el papel de la escritura más allá de una mera técnica, como un elemento necesario para la integración y construcción de saberes (aunque sea algo más implícito que explícito), y, por lo tanto, solicitan a sus estudiantes trabajos que obliguen a trabajar en esta dirección. Sin embargo estas actividades no parecen estar dirigidas en el sentido del logro de la capacidad de un trabajo autónomo. En este contexto, los estudiantes se limitan a cumplir, asumiendo el papel de lectores obligados (Boato, Vélez y Bono, 2016). Nadie reconoce (al menos explícitamente) el papel de la escritura como alfabetización académica, esto es, como apropiación de la cultura discursiva de su profesión (Carlino, 2013).

Un ambiente de aprendizaje propicio para hacer de la escritura un ejercicio de construcción de conocimientos pudiera implementarse a partir de un trabajo coordinado de los profesores de las diferentes asignaturas, que ponga el énfasis en la redacción de trabajos relevantes para el desarrollo de competencias profesionales específicas y también para la competencia genérica de la escritura. Esto pudiera al mismo tiempo ayudar a una mejor optimización de los tiempos, y evitar que los alumnos elaboren trabajos en los que hay poca construcción personal. Es importante garantizar que los estudiantes tengan el tiempo suficiente para hacer sus trabajos de integración. Idealmente, esto se debe clarificar en el perfil de egreso, y en la definición de rutas curriculares que indiquen los momentos y acciones para lograr esta competencia.

4 Conclusiones

En el caso de los tres programas de pregrado analizados se encontró que en diferentes asignaturas se privilegia la elaboración de documentos que sirvan para comprobar o demostrar la realización de una tarea de apoyo al proceso de enseñanza, tales como los reportes de prácticas de laboratorio, reportes de lecturas previas a la presentación de un tema en el salón de clase o de refuerzo, investigaciones bibliográficas (consulta sobre un tema en particular). La lectura y la escritura son un complemento a las actividades de enseñanza, son un recurso necesario para cumplir con otras tareas, sin hacer énfasis en el perfeccionamiento de las habilidades de lectura y escritura, o lo que es lo mismo, no es aprovechado como una estrategia de aprendizaje individual o colegiado. Otro aspecto a resaltar son las dificultades que los estudiantes dicen enfrentar en cuanto al desarrollo de un escrito, aspecto atendido por los profesores, pero en los elementos más superficiales.

En lo metodológico, al confrontar los puntos de vista de todos los actores, fue posible identificar las carencias e inconsistencias de las propuestas educativas para el fomento de la escritura, las que, además, en todo caso están implícitas en los planes y programas. La metodología de Sistematización de Experiencias permitió poner en un mismo plano de análisis los diferentes puntos de vista que tienen los actores de un proceso educativo, ayudando a identificar las coincidencias instruccionales que pueden optimizarse para un mejor desempeño de los estudiantes, lo mismo que los desajustes con respecto a la propuesta curricular que tendrán que corregirse y adecuarse. Esta metodología

cumple un papel de recopilación de evidencias, su integración y contrastación, y, por tanto, su triangulación.

Reconocer la relevancia de las tareas de lectura y escritura en la formación de los estudiantes de pregrado, desde diferentes ángulos y a partir de las necesidades de cada uno de los actores educativos, da la pauta para el diseño de propuestas didácticas transversales, que sin dejar de atender los propósitos utilitarios de estas competencias (como habilidades para desarrollar los trabajos requeridos en cada asignatura), establezcan espacios para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo y la inmersión en las culturas discursivas de cada profesión. El reto es considerable, pues implica más que nada, del trabajo colegiado de profesores de diferentes áreas y otorgarle un lugar preponderante a la formación de estas competencias básicas, junto con la formación profesional.

Agradecimientos. Nuestro reconocimiento a María Guadalupe Muñoz y Mary Carmen Márquez por su participación en el procesamiento y análisis de los datos. La investigación se realizó con recursos del Programa de Investigaciones Educativas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Referencias

Barbosa-Chacón, J.W., Barbosa, J.C.,&Rodríguez, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada “desde” y “para” el contexto de la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, 37(149), 130-149.

Boato, Y., Velez. G., & Bono, A. (2016). Aprendizaje a partir de la lectura en el primer año universitario. Transacciones entre estudiantes lectores, textos académicos y situaciones de lectura en la universidad. Vazquez, A. (coord.) *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas.* Argentina: Universidad de Río Cuarto, 36-64.

Disponible en https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-165-4.pdf.

Caldera, R. (2007). Alfabetización Académica: comprensión y producción de textos. *Educere*. 11(37), 247-255.

Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere,* 6 (20), 409-420.Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa 2013*, 18(57), 355-381. Disponible en www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003.

Mateos, M., Martín, E., Pecharromán, A., Luna, M., &Cuevas, I. (2008). Estudio sobre la percepción de los estudiantes de psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. *Revista Educación, 347*, 255-274.

Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_12.pdf.

Posner, G.J. (2001). *Análisis de Currículo*. Colombia: McGraw-Hill

Ruiz Botero, L.D. (2001).*La sistematización de prácticas*. Disponible en: http://www.oei.es/equidad/liceo.PDF (consulta: 9 de abril de 2016) .

Sole, I., & Castells, N. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Lectura y Vida*, 25 (4). Disponible en

https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1144-aprender-mediante-la-lectura-y-la-escritura-existen-diferencias-en-funcion-del-dominio-disciplinarpdf-ruOld-articulo.pdf.

UAA (2001).*Plan de Estudio de la Licenciatura en Administración de Empresas*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

UAA (2003).*Plan de Estudio de la Licenciatura en Nutrición*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

UAA (2008).*Plan de Estudio de la carrera de Licenciado en Enseñanza del Idioma Inglés*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Vázquez, A. (Coord) (2016). *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas.* Argentina: Universidad de Río Cuarto. Colección Académico-Científica.

Disponible en https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-165-4.pdf.

Verger I Planells, A. (2007). *Sistematización de experiencias en América Latina. Una propuesta para el*

análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales. Disponible en http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/sistemat_verger.pdf (consulta: 9 de abril de 2016)

Formação de professores numa perspectiva inclusiva?

Flomar Ambrosina Oliveira Chagas[1] e Giselma Ribeiro de Souza[1]

[1]Programa de Pós-Graduação, mestrado profissional em Educação para Ciência e Matemática do Instituto Federal de Goiás/IFG/Câmpus Jataí, Brasil. flomarchagas@gmail.com; d.elminha1993@hotmail.com

Resumo. Esta pesquisa de abordagem qualitativa, tipo bibliográfica, foi realizada em 2018, com o objetivo de verificar se a legislação tem se concretizado nas instituições de ensino superior para a formação efetiva dos professores. Foi realizado estudo das ementas da disciplina da Libras de cursos de formação de professores em duas instituições de ensino superior públicas, na cidade de Jataí-Goiás, região Centro-Oeste do Brasil, relacionadas às áreas de Ciência. Constatou-se que nas duas instituições, os cursos trazem em suas ementas a Libras como componente obrigatório. A inserção da Libras no currículo das licenciaturas representa, sobretudo, acesso a direitos, que possibilitam uma outra história para a educação dos Surdos. Sabe-se, contudo, que não é só a obrigatoriedade de uma disciplina que irá mudar as problemáticas da educação do Surdo, são necessários a efetivação de políticas públicas e o empenho conjunto da instituição e da sociedade.
Palavras-chave: Ementas; Ensino Superior; Educação Inclusiva; Surdez.

Teacher education in an inclusive perspective?

Abstract. This research of qualitative approach, bibliographical type, was carried out in 2018, in order to verify if the legislation has materialized in the institutions of higher education for the effective formation of the teachers. A study was carried out on the subjects of the Libras discipline of teacher training courses of two public higher education institutions, in the city of Jataí-Goiás, Central-West region of Brazil, related to the areas of Science. It was verified that in the two institutions, the courses bring in their menus the Libras as a compulsory component. The inclusion of Libras in the curriculum of degrees is, above all, access to rights, which provide another story for the education of the Deaf. It is known, however, that it is not only the obligation of a discipline that will change the problems of the education of the Deaf, it is necessary the implementation of public policies and the joint commitment of the institution and society.

Keywords: Menus; Higher education; Inclusive education; Deafness.

1 Introdução

Ao longo da história, pessoas com necessidades especiais foram desprovidas da educação formal. Era privilégio, dos que tinham condições financeiras. Dupla exclusão. No Brasil, a oferta da educação de pessoas com necessidade especial, na escola regular de ensino, decorre da implantação da Educação Inclusiva consolidada pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e pelas leis pós-LDB seguindo os documentos internacionais, como por exemplo, a Declaração de Salamanca de 1994.

Um dos aspectos relacionados a esse movimento, destaca-se as condições de acesso às informações e à interação na participação social, e o reconhecimento da diferença linguística, cultural e social. As instituições escolares ainda têm dificuldades em conviver entre dois sistemas linguísticos distintos, com duas línguas de modalidades diferentes como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa. Daí é imprescindível a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva.

Apenas na década de 1990, a formação de professores da educação especial foi regulamentada, a partir de então, houve avanços quantos às leis. A LDB, em seu art. 59, inciso III, por exemplo, destaca a importância da preparação adequada dos professores como um dos fatores fundamentais para a efetivar a inclusão, para integrar educandos especiais nas classes comuns (BRASIL, 1996). A Lei 10.436/2002, o Decreto 5.626/2005 trazem a obrigatoriedade da Libras nos cursos de licenciatura.

Assim sendo, buscou-se verificar se a legislação tem se concretizado nas instituições de ensino superior para a formação efetiva dos professores de Ciência da Natureza para responder a seguinte pergunta: As ementas dos cursos de Licenciaturas na área de ciências contemplam a disciplina da Libras? Esta questão desdobra-se em outras: as ementas contemplam parte prática e teórica? A carga horária dos cursos de Licenciaturas que ministram Libras é compatível para a formação efetiva do licenciando ou apenas atende a legislação sobre inclusão dos estudantes Surdos? Buscou-se, assim, dialogar sobre a construção curricular nas Licenciaturas a partir destas indagações. Para tanto, analisou-se ementas da disciplina da Libras em quatro cursos de licenciaturas relacionadas às áreas de Ciência de duas instituições públicas de ensino superior de Jataí, Estado de Goiás/Brasil.

A partir de leis internacionais, as leis nacionais buscam, lentamente, dar garantia de educação, na escola regular, aos alunos com deficiência, no caso desta pesquisa, aos alunos Surdos. Destacamos algumas leis fundamentais, como: a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996 que estabelece o ensino especial como modalidade que se inicia na educação infantil e vai até o ensino superior. Esta lei direciona à educação inclusiva em nosso país, de forma gradativa, os sistemas de educação começaram a cumprir o que esta lei determinava. Outra, a Lei n° 10.436 de 24 de abril de 2002 reconhece a Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. O decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 estabelece a obrigatoriedade da disciplina da Libras nos cursos de formação de professores, a Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010 reconhece a profissão de Tradutor e de Intérprete da Libras, a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Além das leis, vários autores dão suporte teórico a este trabalho entre eles, Saviani (2009), Nóvoa (2007) discorrem sobre a formação de professores, Bueno; Ferreira (2009) fala sobre a formação de professores para a educação inclusiva e educação de Surdos, Gesser (2009) sobre Libras. Para Vygotsky (1997, p.127), “as crianças surdo-mudas vivem e respiram como vivem e respiram todo o país”, daí a importância da formação de professores na perspectiva inclusiva.

2 Formações de professores e diretrizes para o ensino superior

A formação de professores surge, de maneira explícita, conforme Saviani (2009), após 1822, com a independência, quando se pensa na instrução popular, e o desenvolvimento educacional ocorre nos últimos dois séculos. Nesse estudo, focaliza a formação de professores a partir da década de 1990, quando emerge de forma mais intensa a proposta da educação inclusiva. Para Gesser (2009, 79-80), não se pode falar em igualdade de condições de ensino nas escolas se não existir uma política de formação universitária de educadores devidamente capacitados para fazerem face às diferenças linguísticas existentes em nosso país - diferenças que não se restringem somente ao caso dos surdos. Assim sendo, programas de formação inicial ou continuada devem oferecer aos professores que ensinam em classes comuns, oportunidades de apropriação de conteúdos e competências necessários para um trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em suas classes. (Bueno; Ferreira, 2003, p. 66). E a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, (Nóvoa, 1995, p.25).

No Brasil, ao longo dos séculos, não houve preocupação com a educação formal dos alunos com necessidade especial. A primeira tentativa, sem êxito, sobre a institucionalização da educação de Surdos, ocorreu em 1835. As pessoas com deficiência, só tiveram seu início educacional em meados do século XIX. A fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Benjamin Constant – e do Instituto dos Surdos-mudos, em 1857, são marcos importantes.

Quando o assunto é educação inclusiva, a discussão acerca da capacitação adequada se agrava e, inevitavelmente, o foco recai sobre as instituições formadoras de professores. O cumprimento das leis, a Libras inserida nos cursos de licenciaturas faz com que os futuros docentes construam percursos significativos de aprendizagem e o desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Desde a obrigatoriedade da disciplina da Libras, nos cursos de licenciaturas, o assunto se tornou tema de pesquisas. Fizemos um levantamento de pesquisas realizadas, dentre elas, citamos a pesquisa de mestrado de Pereira (2008) desenvolvida em oito instituições de ensino superior, privadas, sendo quatro do Estado de São Paulo e quatro do Estado de Minas Gerais. Destas, apenas quatro implantaram o ensino da Libras nas matrizes curriculares, com carga horária de 22 a 85 horas semestral. Perse (2011) analisou ementas de cinco universidades públicas do Rio de Janeiro, cujo resultado traz a concepção numa visão estruturalista de língua e decodificação de vocábulos e, com exceção de uma universidade que apresenta carga horária de sessenta horas, as demais têm carga horária de trinta horas.

Lemos e Chaves (2012) também pesquisaram sobre a temática em seis universidades federais de quatro diferentes regiões e concluíram que há prioridade ao conteúdo teórico. Almeida e Vitalino (2012) pesquisaram sobre a implantação da disciplina da Libras no curso de Pedagogia numa instituição de ensino superior do Paraná e entre as principais dificuldades, as autoras destacam habilidades específicas para a prática da língua de sinais e a carga horária insuficiente da disciplina. Martins e Nascimento (2015) analisam as ementas da Libras nas Licenciaturas em duas instituições de ensino superior, uma pública e outra privada, do interior do estado de São Paulo com carga horária de quarenta e sessenta horas semestrais, respectivamente. As autoras verificaram a importância da relação entre professor surdo e licenciando para a aprendizagem. Jesus (2017) analisou os Projetos Pedagógicos de Cursos e as ementas das Disciplinas Educação Especial e Libras em três cursos de licenciaturas da cidade de Manaus, sendo duas com carga horária de sessenta horas, apenas teoria, e a outra com carga horária de noventa horas, sendo trinta horas de prática.

No presente artigo, apresenta-se a análise de ementas de duas instituições públicas formadoras de professores da cidade de Jataí/ Goiás/Brasil, nos cursos da área de Ciências da Natureza. Para compreender as ementas analisadas, realizamos leituras de textos teóricos, de leis que abordam o tema, destacamos alguns artigos, incisos e parágrafos que falam sobre a formação de professores e ensino superior como, por exemplo, o Art. 3º, do Decreto 5.626/2005 estabelece: "A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível [...] superior".

Strobel (2008, p. 102) afirma que são poucos os professores com habilitação "para trabalhar com os alunos Surdos em sala de aula. Na maioria dos cursos de Pedagogia nas universidades não tinham estas especializações para esta área - somente agora salvo pelo decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005" e, de acordo com Almeida e Romanhol (2017), o ensino da Libras nos cursos de formação de professores é de suma importância, pois, os discentes das licenciaturas precisam de ter conhecimento das especificidades do Surdo, bem como de sua língua.

Para atender ao referido decreto, um dos desafios foi a reformulação das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura e da inclusão da disciplina da Libras que se constituirá em disciplina optativa nos demais cursos de educação superior, a partir de um ano da publicação do decreto.

As instituições de educação superior que oferecem formação de professores, devem incluir Libras como disciplina curricular, como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, devem "viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto" (Art. 12).

As instituições federais de ensino devem, conforme Art. 14, "garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos [...] desde a educação infantil até a superior" (Brasil, 2005). E a

formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se, pelo Art. 17 "por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa" (Brasil, 2005).

A partir do decreto 5.626/2005, que diz sobre a obrigatoriedade da educação numa perspectiva inclusiva, foram analisadas as ementas de duas instituições públicas de ensino superior, verificando de que forma a disciplina da Libras tem sido implementada nos cursos de licenciatura para compreender como os futuros professores estão sendo formado para trabalhar com aluno Surdo.

Em pesquisas, Monteiro, Santana, Rinaldi e Schlünzen (2011, p. 126) verificaram que as produções acadêmicas sobre o ensino superior mostram dificuldades dos cursos de licenciatura em atender o decreto 5.626/2005, pela falta de profissionais qualificados para ministrar a disciplina da Libras. De acordo com as autoras, os cursos de licenciatura ainda não se adequaram ao texto legal, pois "o ensino da Libras é oferecido como disciplina optativa nos cursos de formação de professores e não como disciplina obrigatória", sendo sua inserção, como obrigatória, nos cursos de Licenciatura em Letras e em Fonoaudiologia. Além disso, para as autoras, a escassez de produções tem dificultado pesquisa educacional sobre a temática.

Quanto à posição social de aprendizagem, principalmente, sobre o pensamento e a aquisição de conhecimentos, embasamos em Vygotsky (1997, p.132) para quem "as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução da história da consciência como um todo".

Sobre formação docente, o prof. David Rodrigues, da Universidade de Lisboa, em entrevista, diz o porquê de Portugal ser uma referência em educação inclusiva. Para ele, "desde 1986, é obrigatório em todos os cursos de formação de professores uma ou várias disciplinas sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE). Em vez de uma disciplina, considerar que todas fossem organizadas numa lógica inclusiva. Afinal, como é possível ter uma disciplina de "Desenvolvimento Curricular" sem falar de "diferenciação curricular"?

3 Metodologia

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla de dissertação de mestrado. O recorte trata-se da análise de ementas de quatro cursos de Licenciaturas de duas instituições públicas de ensino superior da cidade de Jataí/Goiás/Brasil. É uma pesquisa de abordagem qualitativa que consiste no enfoque de diferentes aspectos subjetivos que possam ser observados, possibilitando às pesquisadoras uma análise mais elaborada do processo e de respostas apresentadas. Caracteriza-se a pesquisa qualitativa como aquela que tem "o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. É descritiva. Assim, pesquisadores estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. O significado é preocupação essencial na abordagem qualitativa" Triviños (2011 p. 128-30). A pesquisa qualitativa não se detém a número, dá ênfase à análise dos fatos. Essa abordagem é adequada quando se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão, simultaneamente, envolvidos diversos fatores e por proporcionar aos pesquisadores maior vivência da realidade.

Em âmbito geral, foi feito um levantamento sobre a temáticas e a história da educação do Surdo, sobre legislação prevista para a educação de Surdos, a formação dos professores e a atuação do intérprete da Libras em escolas regulares. Depois, houve observações das aulas, pôde-se conhecer a rotina escolar de ensino fundamental, espaços internos e externos, a estrutura física das unidades escolares, se havia Laboratório de Informática, de Ciência e Biblioteca com atividades específicas para Surdos. No terceiro momento, houve entrevistas com participantes da pesquisa, professores da rede pública de ensino, intérpretes da Libras e alunos Surdos. E por último, foi feito mapeamento das ementas dos

cursos de licenciaturas de instituições de ensino superior da região centro-oeste, e feito análise de ementas de duas instituições de formação de professores. Esta última parte é o foco deste artigo.
Neste recorte, dá-se ênfase ao tipo de pesquisa bibliográfica. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, esta pesquisa consistiu no levantamento bibliográfico para a coleta de informações, principalmente no portal de teses e de dissertações da Capes e em artigos caráter científico.
Primeiramente, foi feito levantamento bibliográfico, revisão da literatura, (teses, dissertações e artigos) sobre ementas de Libras nas licenciaturas, entre os anos de 2008 a 2018, nas diferentes regiões do país, para conhecimento do que fora produzido na área deste estudo. Após, foi feito levantamento nos *sites* das instituições que ministram licenciaturas presenciais, da cidade de Jataí/Goiás, região centro-oeste do Brasil. Em seguida, foram analisados quatro planos de cursos e ementas da área de Ciências da Natureza de duas instituições públicas de ensino superior desta cidade, denominadas de instituição *A* e *B.* Na instituição *A,* são dez cursos de licenciaturas, foram analisadas as ementas dos cursos de Ciências Biológicas, de Física e de Química. Deixou-se de fazer a análise do curso de Matemática, pois a ementa não se encontrava disponível no site do curso.
E na instituição *B,* procedeu-se análise da ementa do curso de Física, único curso de Licenciatura da instituição. As categorias analisadas foram Projeto Político dos Cursos e as Matrizes curriculares. As categorias oportunizaram compreender como foi a implementação do ensino da Libras em duas Instituições de Ensino Superior no sudoeste goiano.
Os cursos escolhidos se justificam pelo Mestrado ser em Educação para Ciências e Matemática a que se submete esta pesquisa.

4 Resultados e discussões

Por meio deste recorte de pesquisa, em nível de mestrado, pode-se dizer que os cursos de Licenciaturas voltados para Ciências da Natureza, estão cumprindo tanto o artigo 3º do Decreto nº 5.626/2005, como artigo 4º da Lei 10.436/2002 que dispõem sobre a obrigatoriedade da disciplina da Libras nos cursos de licenciaturas. A disciplina da Libras é ofertada como obrigatória nas instituições *A* e *B* nos cursos de Ciências Biológicas, de Física e de Química.
Os resultados desta pesquisa confirmam com os resultados de autores que pesquisaram sobre esta temática, como Pereira (2008), Lemos e Chaves (2012), Martins; Nascimento (2015) quanto à insuficiência da carga horária desta disciplina para a formação de professores, "O conhecimento básico desta língua é insuficiente para proporcionar uma fluência ao futuro professor, o que ele aprende em um semestre não o permitirá lecionar nesta língua para um aluno surdo", (Martins; Nascimento, 2015:22). Para estas autoras, a disciplina nos cursos de licenciaturas traz outras leituras sobre a surdez, porém, com pequena carga horária, é impossível formar sujeitos bilíngues para o ensino de Surdos, mesmo assim, a perspectiva é de que a disciplina desfaça mitos sobre a surdez e a pessoa surda e, ainda propor uma experiência de contato com a língua de sinais, ainda que inicial. Almeida (2010) também fala da importância da disciplina da Libras na Licenciatura, possivelmente os licenciandos desconstruirão alguns mitos sobre os Surdos e sua língua. Isso, com certeza, trará impacto na sala de aula quando tiver em sala de aula alunos Surdos.
De acordo com Strobel (2008), com a obrigatoriedade da Libras nas licenciaturas, pode-se esperar melhoras nesta área, mas para Botelho (2007), pelo fato da Libras ser obrigatória nos cursos de formação de professores, pode dar a entender que o professor da sala de aula deverá ministrar suas aulas em Libras, para ela isso é impossível, pois aprender uma nova língua requer tempo, leva mais de um semestre ou mais de um ano letivo. Assim, ainda há uma longa caminhada a ser percorrida, "visto que as instituições de ensino superior, ainda não atingiram o percentual previsto no Decreto nº 5.626/2005", (Santiago (2015, p.21).

Em se tratando da relevância dessa disciplina para as licenciaturas, não há documentos legais ou de orientação que conduzam as particularidades que ela deve ter. Fica a critério de cada instituição aspectos como carga horária e ementa da disciplina, como se verificou a disciplina da Libras dos cursos de Ciências Biológicas, de Física e de Química da instituição *A,* conforme Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e da Matriz Curricular, acessível no *site* das duas instituições, nos seus respectivos departamentos de ensino. A disciplina da Libras nesses cursos, é ministrada num único semestre com caga horária de 64 horas. O PPC em Ciências Biológicas foi aprovado para os alunos ingressantes a partir de 2015, consta que a Libras é disciplina obrigatória, com sugestão para ser ministrada no sétimo semestre do curso. Assim também, pelo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física, os alunos têm a disciplina da Libras, como componente de natureza obrigatória, sugerida para o oitavo semestre, com. No entanto, ao analisar a matriz curricular verificou-se divergência entre ela e o PPC, neste consta a disciplina da Libras, mas não está inclusa na matriz curricular do referido curso. Quanto à Química, a Libras também é componente obrigatório, sugerida para o oitavo semestre no fluxo de disciplinas.

Sobre a ementa da disciplina da Libras da instituição *B*, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física foi aprovado em 2007, destaca-se que havia apenas dois anos de aprovação do Decreto 5.626/2005, e o PPC já havia inserido a disciplina da Libras na matriz curricular. A disciplina é ministrada em dois semestres, sendo Libra I e II. Verificou-se que a disciplina Letras-Libras I, é um componente do núcleo comum, sendo sugerida para o quarto semestre no fluxo de disciplinas, com carga horária total semestral de 27 horas. A disciplina Letras-Libras II tem como pré-requisito ter sido aprovado em Letras-Libras I, é sugerida para o quinto semestre no fluxo de disciplinas, com carga horária total semestral de 27 horas, num total de 54 horas/aula.

Percebe-se, que não há carga horária prática para a disciplina da Libras em nenhum dos cursos analisados, nas duas instituições, o foco da Libras é o ensino de sinais, mas, como ensinar vocabulário sem prática? A esse respeito, Santos (2015, p.130) afirma que apesar de a maioria das ementas em análise não prescrever em seus textos esses procedimentos práticos, “na sua transposição é possível que isso ocorra, visto que nem sempre a ementa expressa a dimensão teórica e prática que ocorre em sala de aula”.

A ementa do curso de Física da instituição *B* traz divisão entre atividades práticas e teóricas a serem trabalhadas, porém, não consta carga horária prática no PPC. Ressalta-se essa divisão, como um ponto positivo, entretanto, seria interessante especificar a carga horária para cada momento.

Para Almeida e Romanhol (2017), a prática da Libras, não se deve ser em forma de vocabulários avulsos, como se aprender um amontoado de sinais resultaria em saber a língua alvo. É importante que a ementa aponte sobre contextualização com a área do curso, o que pode ser observado apenas no curso de Física da instituição *B*, aborda a expressão visual-espacial para a sociedade e para o ensino da Física. Relacionar com a área do curso é importante e auxilia o trabalho do futuro professor em formação.

Sobre a carga horária da disciplina da Libras nas licenciaturas, verificou-se nas duas instituições pesquisadas que não há padrão na carga horária. Numa, a maior corresponde a 64h, na outra 54h. Quanto à insuficiência da carga horária, também coincide com as pesquisas analisadas entre 2018 a 2018. Conforme Lacerda (2011), o ensino da Língua de Sinais nas instituições de ensino superior ainda é limitado e a quantidade de horas de curso da Libras é insuficiente, tornando também insuficiente a formação dos futuros professores.

Mesmo que o professor regente seja fluente em Libras, ele precisará da mediação do/a intérprete em ambientes que tenha surdos e ouvintes e a disciplina da Libras na formação de professores deve ser organizada, de forma a preparar os licenciados a atuarem com alunos Surdos, capaz de explicar as especificidades desses sujeitos Almeida (2010).

A ementa do curso de Ciências Biológicas mostra as concepções sobre a Língua de Sinais, o surdo e a sociedade. O curso de Física da instituição *A* traz apresentação de conteúdos gerais relativos à comunicação visual, regras gramaticais específicas e sobre a legislação específica. E consta no PPC de Química que a Libras visa à formação docente com habilidades e competências para o ensino inclusivo.
A ementa da disciplina da Libras do curso de Licenciatura em Física da instituição *B* aborda as questões ligadas aos surdos, sua língua e particularidades, os pressupostos teóricos-históricos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos e técnicos da Libras. Apresenta também a legislação vigente a respeito da Língua Brasileira de Sinais e dos direitos da pessoa surda. Inserir essas discussões na disciplina da Libras permite ao licenciando conhecer sobre, as filosofias educacionais da educação de surdo e alguns direitos dos povos Surdos e é fundamental para a formação do futuro professor, pois possibilita ressignificar sua formação, a partir da compreensão das especificidades dos Surdos quanto aos aspectos linguísticos, culturais e sociais.
A inserção da Libras no currículo das licenciaturas representa, sobretudo, acesso a direitos, que possibilitam uma outra história para a educação dos Surdos. Sabe-se, contudo, que não é só a obrigatoriedade de uma disciplina que irá mudar as problemáticas da educação do Surdo, são necessários a efetivação de políticas públicas e o empenho conjunto da instituição escolares e da sociedade, para uma formação numa perspectiva inclusiva que não ocorre apenas com uma carga horária de 64 horas aula. Conforme Martins (2008, p.195), não se pode tornar "superficial o ensino da língua de sinais, tomando uma única disciplina semestral, como manual de inclusão dos surdos na escola e na sociedade".
Para além da obrigatoriedade da disciplina, as ementas devem garantir aos futuros professores o devido preparo para trabalharem com alunos Surdos. E isso passa pelo conhecimento dos direitos do povo Surdo, de sua cultura e identidade, também pelo estudo de metodologias adequadas, de materiais que contemplem o visual, formas avaliativas e processo de ensino capazes de valorizar a aprendizagem do aluno **S**urdo. Por isso não basta somente a aquisição de léxicos da Libras, é preciso de que a causa representada desta disciplina se incorpore em toda a formação de professores. Para Martins e Nascimento (2015, p. 27) se dará com luta e por meio das resistências surdas, na posição, ou construção de professores bilíngues com fluência na língua de sinais.
Como escreve Pereira (2008, p. 81), "a Lei por si só não opera mudanças, sendo necessário que haja surdos e ouvintes dialogando no espaço escolar para alcançar os objetivos propostos na educação dessa minoria linguística, constituída pela comunidade surda". Então, que a disciplina da Libras nas licenciaturas faça com que os Surdos consigam respeito às suas necessidades linguísticas e que a formação possibilite ao futuro professor compreender os modos peculiares da aprendizagem do licenciando Surdo.

5 Conclusões

A Libras, como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciaturas, é muito recente e vem atender políticas públicas educacionais, requer também profundas mudanças nos projetos de formação de professores tanto surdos como ouvintes. A partir da presença de estudantes Surdos nas escolas de ensino regular, as condições dos estabelecimentos de ensino precisam de ser outras, pois o público não é mais formado apenas por ouvintes. É preciso de ir ao encontro das necessidades dos alunos Surdos, grupo minoritário na escola, visto que "ensinar o surdo a falar significa não só brindar-lhe com a possibilidade de comunicar com as pessoas, como desenvolver nele a consciência, o pensamento, a autoconsciência" (Vygotsky, 1989, p. 66). Assim, suas necessidades deveriam ser o principal ponto de atuação da escola.

CIAIQ
www.ciaiq.org

E qualquer mudança precisa de passar pela formação do professor numa perspectiva inclusiva. Deve possibilitar a construção de outras estratégias pedagógicas. Uma formação para a cidadania inclusiva, é construção permanente, pois se trata de língua, cultura e de identidade diferente das pessoas ouvintes. Eis o grande desafio, ter a Libras como primeira língua do estudante Surdo e a Língua Portuguesa como segunda língua e a matriz curricular atender as particularidades no processo educativo, a experiência visual sobressair à oralidade. Assim, estaremos promovendo a cidadania e uma sociedade mais justa, mais igual.

Para Skliar (2005), precisa-se de entender a surdez como diferença não como doença. Desta forma, para uma educação inclusiva, é importante a mudança no ensino como um todo, mudanças no material didático, enfim na formação de professores. O'Donoghue; Chalmers (2000) afirmam que os professores pouco realizam mudanças na forma de ensinar os conteúdos curriculares ao receberem estudantes com necessidades especiais, com certeza, porque não tiveram durante a vida acadêmica a formação para a educação numa perspectiva inclusiva. Assim, como as demais pesquisas realizadas em diferentes regiões do país, a carga horária das duas instituições de ensino superior da região sudoeste, é insuficiente para a formação efetiva dos futuros professores.

Pelos estudos das ementas, ainda há cursos de Licenciaturas que a disciplina da Libras não é ofertada nem mesmo como optativa, como se vê pelo site da instituição *A*. Em alguns departamentos desta instituição, a Libras é ofertada como núcleo livre, assim sendo, o/a licenciando/a tem a liberdade de cursá-la ou não. Desta forma, é fundamental torná-la obrigatória, em todas as Licenciaturas, para as outras áreas do conhecimento, em especial na área de saúde.

Por fim, esta pesquisa qualitativa sobre ementas da Libras nos cursos de Licenciaturas de Ciências Biológicas, Física e Quimíca, possibilitou uma reflexão sobre a importância da Libras na formação dos professores e também oportuniza pesquisadores a realizarem outras pesquisas nas demais licenciaturas e abordarem aspectos não investigados como os egressos que ministram aulas para Surdos.

Referências

Almeida, E. B. (2010). *O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais*. Piracicaba. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

Almeida, J. J. F., & Vitalino, C. R. (2012). A disciplina de libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos. In Seminário de pesquisa em educação da região sul. IX ANPED SUL (anais). Recuperado em 11 de março de 2018, de http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2429/582.

Almeida, A. S. D. P., & ROMANHOL, T.A.S. (2017). A disciplina de Libras nos cursos de letras: o cenário da Região Centro-Oeste. *Revista Virtual de Letras,* v. 09, nº 01, jan/jul.

Botelho, P. (2007). *Linguagem e Letramento na educação dos surdos:* Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**.** (2005). Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Recuperado em 8 de dezembro de 2018 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.ht.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 15 de fevereiro 2018, de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. (2015). Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado em 15 maio 2016 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

Bueno, J. G. S., & Ferreira. (2009). A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Tendências e Desafios da Educação Especial*. Série Atualidades Pedagógicas. Organizadora: Eunice M. L. Soriano de Alencar. Brasília: SEESP.

Gesser, A. (2009). *Libras***:** Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua desinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola.

Jesus, L. F. (2017). *Formação Inicial de Professores: contribuição da disciplina Libras para futuros professores da Educação Básica.* 122 f. Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educ., Ciência e Tecnologia do Amazonas.

Lacerda, C. B. F. (2011). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184.

Lemos, A. M., & Chaves, E.P. (2012). A disciplina de Libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua. In: *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Unicamp, 11, ENDIPE, Campinas.

Martins, S.E.S. de O. (2005). *Formação de leitores surdos e a educação inclusiva***.**Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. Marília.

Martins, V. R.O.**, &** Nascimento, L. C. R. (2015). Algumas análises da disciplina de libras nos cursos de licenciaturas: reflexões e desdobramentos. In: *Intellectus Revista Acadêmica Digital. p. 15-37. Ano XI.* Centro Universitário Jaguariúna - UNIFAJ

Monteiro, S.S., & Santana, J. A. de S; Rinaldi, R. P. et al. (2011). Língua brasileira de sinais – Libras na formação de professores: o que dizem as produções científicas. In: ENCONTRO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO, 6, Araraquara, SP. Anais eletrônicos... Araraquara, 2011. Disponível em: Acesso em: 10 jan. 2019.

Nóvoa, A. (2007). Profissão Professor. Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.

O'Donoghue, T. A.; Chalmers, R. (2000) How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education.* 16, 889-904.

Pereira, T. L. (2008). *Os Desafios da Implementação do Ensino de Libras no Ensino Superior.* 94f.Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP. recuperado aos 10 de março de 2018 de http://livros01.livrosgratis.com.br/cp080631.pdf.

Perse, E. L. (2011). *Ementas de Libras nos Espaços Acadêmicos: que profissionais para qual inclusão?* 202 f. Mestrado em Letras. Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ.

Rodrigues, D. (2019). Revista Nova Escola. Entrevistadora: Beatriz Vichessi. P*ortugal é um caso de sucesso na Educação Inclusiva. https://novaescola.org.br/conteudo/15215/portugal-e-um-caso-de-sucesso-na-educacao-inclusiva ,* Especial Inclusão. Edição 319.

Romanhol, T. dos A. S. (2018). *O discurso do professor acerca da disciplina de libras no ensino superior sob o olhar do sistema de avaliatividade. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal de* Goiás, Catalão.

Santiago, S. A. S. (2004). Mitos e verdades que todo professor precisa saber: Reflexões sobre a prática pedagógica na perspectiva da inclusão. CONSTRUIR notícias, 16, p.20-23

Santos, E. F. (2015). *O ensino de Libras na formação do professor*: um estudo de caso nas licenciaturas da universidade estadual de Feira de Santana. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Feira de Santana.

Saviani, D. (2009) Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema o contexto.

Skliar, C. (2005). Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. (3. ed). In: SKLIAR, C. (org.). *A SURDEZ*: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, p.7-32.

Strobel, K. (2008). As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianopólis: Editora UFSC, 2008. v. 1, p 118.

Triviños, A. N. S. (2011). *Introdução à pesquisa em ciências sociais:* a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

Vigotsky, L. S. (1997). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Farmácia: análise qualitativa comparativa 2002-2017

Marina Oliveira Chagas[1], Celmo Celeno Porto[1], Neuma Chaveiro[1], Matias Noll[2] e Flomar Oliveira Chagas[3]

[1]Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde/ UFG, Brasil. marinafarm@yahoo.com.br; celmo1934@gmail.com; neumachaveiro@gmail.com

[2]Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional/IF Goiano, Brasil. matiasnoll@yahoo.com.br

[3] Programa de Pós-Graduação em Ciências Matemáticas/ IFG, Brasil. flomarchagas@gmail.com

Resumo. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em Farmácia foram estabelecidas no período de 2002 a 2004 que trouxe grandes desafios quanto às necessidades do SUS e quanto a Assistência Farmacêutica. Em 2017 houve uma atualização das DCNs com a inclusão de três eixos na estruturação da formação e por isso o objetivo deste estudo foi analisar as DCNS de 2002 e de 2017 do curso de Farmácia e identificar as diferenças do ensino farmacêutico na área de farmácia clínica. Para isso, foi realizada uma análise documental das duas diretrizes curriculares por meio de categorias temáticas. As categorias identificadas foram: terminologias, eixos de formação e carga horária. Observou-se um grande avanço nas DCNs de 2017 com a inserção de competências relacionadas a prática clínica.

Palavras-chave: Farmácia; Ensino Farmacêutico; Diretrizes Curriculares.

National Curricular Guidelines for Pharmacy Course: comparative qualitative analysis 2002-2017

Abstract. The National Curriculum Guidelines (DCNs) of the undergraduate pharmacy course were established in the period from 2002 to 2004, which presented major challenges regarding the needs of SUS and Pharmaceutical Assistance. In 2017 there was an update of the DCNs with the inclusion of three axes in the structuring of the training and therefore the objective of this study was to analyze the DCNS of 2002 and 2017 of the course of Pharmacy and to identify the differences of the pharmaceutical teaching in the area of clinical pharmacy. For that, a documentary analysis of the two curricular guidelines was done through thematic categories. The categories identified were: terminologies, training axes and workload. It was observed a great advance in the DCNs of 2017 with the insertion of competences related to clinical practice.

Keywords: Pharmacy; Pharmaceutical Education; Curricular Guidelines.

1 Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional eliminou os currículos mínimos dos cursos de graduação e estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Desta forma, as diretrizes foram responsáveis por direcionar a formação a nível superior o que possibilitou uma valorização na formação da cidadania, com a flexibilização curricular e as fronteiras da ciência no exercício profissional (Brasil, 1996; Costa, Lima, & Ribeiro, 2018).

A primeira resolução com diretrizes para a área da Saúde foi a Resolução CNE/CES nº 1.133/2001, de 7 de agosto de 2001, que dispõe sobre as DCNs de três cursos: Medicina, Enfermagem e Nutrição. Nela são apresentados elementos relacionados ao perfil, as competências e as habilidades dos egressos, os conteúdos curriculares, os estágios e as atividades complementares, a organização do curso, o acompanhamento e a avaliação voltada para atender as demandas do SUS. Somente no período de 2002 a 2004 que foram estabelecidas as DCNs das demais carreiras da área da Saúde, que incluiu o curso de Farmácia (Costa, Lima, & Ribeiro, 2018).

O curso de Farmácia, que até então era regido por currículos mínimos, passou por uma série de discussões em torno na divisão das áreas da Farmácia o que culminou no "Fórum Nacional de Avaliação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Farmácia" em Brasília, realizado pelo Conselho Federal de Farmácia (CFF). Foi por meio deste evento que gerou um documento que serviu de base para a elaboração da Resolução CNE/CES n. 02 de 19/02/2002, que institui as DCNs do Curso de Graduação em Farmácia (Souza & Barros, 2003).

No entanto, a implantação do novo modelo de educação farmacêutica em 2002 trouxe grandes desafios quanto às necessidades do SUS e quanto à assistência farmacêutica devido a diversidade e a complexidade no âmbito farmacêutico (Boff & Santos, 2012). Além disso, com as mudanças do tradicional perfil de farmacêutico tecnicista, gradativamente o ensino foi se modificando, passando o foco de sua formação para outras áreas do âmbito profissional, como a área clínica (Spada, 2006).

A mudança de prática e as novas necessidades da profissão farmacêutica criaram uma mudança na educação farmacêutica. As escolas de farmácia em todo o mundo tentam responder às recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e da Federação Internacional de Farmacêuticos (FIF), modificando desta forma seus currículos, especialmente com a introdução de conteúdo clínico e social (Nunes-da-Cunha & Fernandez-Llimos, 2019).

Considerando as mudanças no ensino farmacêutico e com a publicação da revisão das DCNs do curso de Farmácia em 2017, a pergunta de pesquisa foi: qual a diferença entre as resoluções de 2002 e de 2017 quanto ao ensino farmacêutico na área de farmácia clínica? E para responder a esta pergunta a pesquisa tem por objetivo analisar as duas DCNS do curso de Farmácia e identificar as diferenças do ensino farmacêutico na área de farmácia clínica.

2 Metodologia

Foi realizada uma pesquisa descritiva exploratória de abordagem qualitativa, mediante a análise documental das diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Farmácia, referentes aos anos de 2002 e 2017. Para isso, buscou-se as resoluções no site do Ministério da Educação (MEC) no mês de fevereiro de 2019 e procedeu-se a análise de dados por meio de categorias temáticas pela própria pesquisadora.

Essa análise, foi baseada na metodologia de pesquisa de Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2010), que é entendida como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversificados. A análise temática consiste em buscar os “núcleos de sentidos” que estão inseridos em uma comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

2.1 Fases para a categorização

Para identificar as categorias temáticas, seguiu-se as seguintes fases: 1) organização da análise; 2) codificação; 3) categorização; 4) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados (Bardin, 2010).

1)organização da análise – escolha dos documentos e leitura inicial para proceder com a exploração do material e definir as categorias;

2)codificação – recorte de frases ou palavras dos documentos utilizando a técnica de enumeração que corresponde a quantas vezes que aquela palava apareceu no texto;

3)categorização – consiste em classificação dos elementos identificados;

4)tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados – confrontar os achados com o referencial teórico.

3 Resultados e Discussão

As resoluções analisadas foram a Resolução CNE/CES nº2, de 19 de fevereiro de 2002 e a Resolução nº 6, de 19 de outubro de 2017, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Farmácia. Após a leitura e a análise das diretrizes emergiram as seguintes categorias temáticas: Terminologias da Prática Clínica, Eixos de Formação e Carga Horária.

Terminologias da Prática Clínica

As terminologias, que foram encontradas nas diretrizes, referentes a prática farmacêutica clínica estão listadas na tabela abaixo:

Tabela 1. Terminologias utilizadas para referir a prática clínica

DCN de 2002	DCN de 2017
Assistência Farmacêutica Atenção Farmacêutica	Serviços Farmacêuticos Anamnese farmacêutica Raciocínio clínico Acompanhamento farmacoterapêutico Prescrição

Na DCN de 2002 foram utilizadas as terminologias Assistência Farmacêutica e Atenção Farmacêutica, que são termos ainda discutidos dentro da Farmácia por não haver consenso entre eles, principalmente o termo Atenção Farmacêutica que vem sendo substituído por Cuidado Farmacêutico por diversos órgãos.

Essa falta de harmonização dos termos é identificada tanto nos órgãos sanitários, como nos órgãos profissionais, além de diversas publicações de instituições oficiais, conforme estudo apresentado no documento do CFF publicado em 2016. Neste documento é discutido que o termo Atenção Farmacêutica foi introduzido no Brasil com diversos significados, sendo utilizado para se referir a vários serviços clínicos assim como para referir a um único serviço, e por isso no documento do CFF optou-se por utilizar o termo cuidado farmacêutico (CFF, 2016).

Na DCN de 2017 a diretriz foi dividida em eixos, sendo que no eixo Cuidado a Saúde, foram utilizados termos que estão mais relacionados a prática clínica farmacêutica, não sendo utilizado em nenhum momento o termo Atenção Farmacêutica. Foram utilizados termos como serviços farmacêuticos, a inclusão da anamnese farmacêutica, do raciocínio clínico, do acompanhamento farmacoterapêutico, da prescrição. A execução desse eixo tem a finalidade de desenvolver habilidades para identificar as necessidades de saúde do indivíduo, da família e da comunidade.

Comparando as terminologias utilizadas nas duas resoluções, observa-se um grande avanço na resolução de 2017 quanto a especificação das atividades clínicas, enquanto que a de 2002 ficou restrita a apenas duas terminologias que não estavam claras e bem definidas na época.

Eixos de Formação

Nas DCNs de 2017 houve uma estruturação da formação em três eixos sendo: 1. Cuidado em Saúde, 2. Tecnologia e Inovação em Saúde, 3. Gestão em Saúde, o que difere da DCN de 2002 que não apresenta essa estruturação. Na DCN de 2002 a divisão ocorre em competências gerais e específicas, em que o farmacêutico deve estar capacitado ao exercício de atividades relacionadas aos 1) fármaco-medicamentos; 2) análises clínicas e toxicológicas; 3) controle, produção e análise de alimentos.

As DCNs de 2002 citam essas três áreas como atividades e não como eixos de formação, do âmbito de atuação farmacêutica, que estabelece o perfil do profissional e que requerem formação técnico-científica diferenciada. Além disso, em momento algum, as DCNs intensificam a necessidade de formação centrada nessas áreas, apesar das discussões em torno da formação continuarem direcionadas na divisão dos saberes farmacêuticos em torno delas. Isso, de certa forma, contribui para a visão tecnicista, especialista, a fragmentação dos saberes, sem focar na visão do ser humano, da família e da sociedade, que é primordial para o entendimento da atenção integral à saúde (Sousa, Bastos, & Bogo, 2013).
Ivama, Melchior & Castro (2003) consideravam que o currículo do curso de Farmácia de 2002 estava direcionado no fazer com atribuição de diversas competências e por isso mais distante da atuação real e do processo de atenção à saúde, além de pouca compreensão do contexto, do indivíduo na sua integralidade, do medicamento em todo o seu ciclo e a sua inserção no sistema de saúde.
Na DCN de 2017, com a estruturação em eixos, possibilitou a inclusão do eixo Cuidado em Saúde que relaciona uma série de ações voltadas para a prática clínica, o que não é observado na de 2002. Isso reforça que o núcleo do diálogo deve ser o paciente, pois um dos pontos da mudança curricular é a formação de um profissional alicerçado em um modelo de atenção à saúde centrado no usuário e nao mais no medicamento (Albuquerque et al., 2018).

Carga Horária

Com a estruturação em eixos, houve uma divisão na caga horária do curso, propiciando carga horária maior no eixo Cuidado em Saúde com 50% da carga horária total, sendo que os demais ficaram com 40% e 10% respectivamente. Na DCN de 2002 não aparece essa divisão de carga horária e nem como seriam trabalhadas as três áreas de formação.
Além da divisão do eixo, o conteúdo em Ciências Farmacêuticas deve corresponder no mínimo 50% da carga horária do curso. Com esse tipo de divisão, com a carga horária maior no eixo cuidado em saúde e com a carga horária maior no conteúdo de Ciências Farmacêuticas, possibilita maior conhecimento e habilidades na prática clínica estimulando desta forma os graduando a atuar nessa área (Costa, Lima, Ribeiro, 2018).
Além disso, foi especificado na DCN de 2017, que a carga horária mínima do estágio curricular supervisionado deverá atingir 20% da carga horária total do Curso de Graduação proposto, divididas nos cenários de práticas: I) fármacos, cosméticos, medicamentos e assistência farmacêutica correspondendo a 60% (sessenta por cento); II - análises clínicas, genéticas e toxicológicas e alimento: 30% (trinta por cento); III - especificidades institucionais e regionais:10% (dez por cento). Essa divisão reforça maior tempo de prática na área de Assistência Farmacêutica que prepara o farmacêutico para atuar no sistema de saúde.

4 Considerações finais

A partir da análise das diretrizes curriculares de 2002 e de 2017, observou-se um grande avanço na inserção de competências relacionadas a prática clínica. Foi identificada três categorias temáticas sendo as terminologias da prática clínica, além da estruturação da formação em eixos com destaque pelo eixo cuidado em saúde e as mudanças na carga horária do curso.
A nova DCN traz um impacto positivo para a área de Farmácia Clínica com a possibilidade de reconstrução do perfil profissional, resgatando a identidade do farmacêutico, por valorizar essa área nos eixos de formação e no aumento da carga horária tanto na disciplina de Ciências Farmacêuticas quanto no estágio curricular.

Com isso, a pesquisa qualitativa possibilita uma análise dos documentos curriculares nos levando a reflexão da formação farmacêutica, que antes era fragmentada, tecnicista e não focada no ser humano e ao mesmo tempo identificar os avanços na prática clínica, agora voltada para o ser integral. Além disso, novas pesquisas qualitativas podem ser realizadas comparando as matrizes curriculares e se as mesmas estão de acordo com as novas diretrizes e qual o impacto delas na formação farmacêutica.

Referências

Albuquerque, S.V., Gomes, A.P., Rezende, C.H.A., Sampaio, M.X., Dias, O.V., & Lugarinho, R.M. (2008). A Integração Ensino- serviço no Contexto dos Processos de Mudança na Formação Superior dos Profissionais da Saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, *32*(3), 356-362.

Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições70.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27.833-27.84.

Brasil. (2002). Resolução nº 2 do CNE/CES, de 19 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

Brasil. (2010). Resolução nº 6 do CNE/CES, de 19 de outubro de 2017. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

Boff, P.R., & Santos, R.I. (2012). Reflexões sobre a política de educação no Brasil e as diretrizes curriculares nacionais para a farmácia: uma breve introdução. In: *Encontro nacional de coordenadores de cursos de farmácia*, *8.; encontro de cursos de farmácia, 1., 2012*, Brasília. [*Material para orientação*...]. Brasília: Conselho Federal de Farmácia, p. 4-8.

CFF. Conselho Federal de Farmácia. (2016). Serviços Farmacêuticos diretamente destinados ao paciente, à família e à comunidade: contextualização e arcabouço conceitual. Brasília: Conselho Federal de Farmácia.

Costa, D.A.S, Silva, R.F, Lima V.V, & Ribeiro, E.C.O. (2018). National curriculum guidelines for health professions 2001- 2004: an analysis according to curriculum development theories. *Interface, 22*(67), 1183-1195.

Ivama, A.M., Melchior, S.C., & Castro, M.S. (2003). Estratégias para a implementação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Farmácia. *Olho Mágico*, *10*(4), 18-25.

Monteguti, B.R., & Diehl, E.E. (2016). O ensino de farmácia no sul do brasil: preparando farmacêuticos para o sistema único de saúde? *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, *14*(1), 77-95.

Nunes-da-Cunha I., & Fernandez-Llimos F. (2019). Teaching Pharmaceutical Care at University Level. In: Alves da Costa F., van Mil J., Alvarez-Risco A. (eds) The Pharmacist Guide to

Implementing Pharmaceutical Care. Springer, Cham.

Souza, A.M., & Barros, S.B.M. (2003). O ensino em Farmácia. *Pro-Posições*, *14*, (1).

Sousa, I.F., Bastos, P.R.H.O., & Bogo, D. (2013). Diretrizes curriculares nacionais: desafios na formação dos farmacêuticos para atuação no Sistema Único de Saúde. *Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde*, *15*(1), 129-134.

Spada, C. (2006). Farmácia. In: HADDAD, Ana E. et al. (org.). *A trajetória dos cursos de graduação na área de saúde*: 1991-2004. Brasília: Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NO PLANO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO E NOS PMES DO MARANHÃO-BRASIL SOB O PRISMA DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS COMO AÇÃO PÚBLICA

Deuzimar Costa Serra[1] e Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra [2]

[1]Professora na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, Brasil. deusa_dkg@yahoo.com.br;
[2]Professora na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, Brasil. ilka.tt@gmail.com

Resumo. Este artigo trata sobre a temática "Gestão democrática no Plano Estadual da Educação e nos PMES do Maranhão-Brasil sob o prisma das políticas educativas como ação pública". Este trabalho integra um projeto de pesquisa sobre a meta 20 e suas estratégias no Plano Estadual de Educação-PEE, Lei nº 10.099/2014 e nos Planos Municipais de Educação-PMEs. O estudo está sendo realizado com prioridade nos 30(trinta) municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano-IDH, incluindo mais 10 (dez) que serão referência para análise, visto que além de serem sedes de Unidades Regionais de Educação-UREs possuem maior Índice de Desenvolvimento Humano-IDH. O objetivo desta investigação é conhecer e analisar os resultados do monitoramento e avaliação da meta 20 e suas estratégias no PEE e PMEs, realizado pela Secretaria de Estado de Educação-SEDUC junto aos municípios selecionados para este trabalho. As ações estão sendo executadas seguindo etapas, adotando uma abordagem qualitativa e utilizando os tipos de pesquisa bibliográfica, campo, documental e descritiva, mediatizada pela análise de conteúdo e narrativas.
Palavras-chave: Gestão; Plano; Educação; Políticas; Ação Pública.

DEMOCRATIC MANAGEMENT IN THE STATE PLAN OF EDUCATION AND IN THE PMS OF MARANHÃO-BRASIL UNDER THE PRISM OF EDUCATIONAL POLICIES AS A PUBLIC ACTION

Abstract. This article deals with the theme "Democratic Management in the State Plan of Education and the PMES of Maranhão-Brazil under the prism of educational policies as public action". This work integrates a research project on goal 20 and its strategies in the State Education Plan-PEE, Law 10,099 / 2014 and in the Municipal Education Plans-SMEs. The study is being carried out with priority in the 30 (thirty) municipalities with the lowest HDI-Human Development Index, including a further 10 (ten) that will be reference for analysis, since besides being headquarters of Regional Units of Education-UREs have a higher Index of Human Development-HDI. The objective of this research is to know and analyze the results of the monitoring and evaluation of goal 20 and its strategies in the PEE and SMEs, carried out by the State Secretariat of Education-SEDUC with the municipalities selected for this work. The actions are being performed following steps, adopting a qualitative approach and using the types of bibliographic, field, documentary and descriptive research, mediated by content analysis and narratives.
Keywords: Management; Plan; Education; Policies; Related searches.

1 Introdução

A investigação trata sobre a temática "Gestão democrática no Plano Estadual da Educação e nos PMEs do Maranhão-Brasil sob o prisma das políticas educativas como ação pública", trabalho que integra uma pesquisa que envolve a meta 20 e suas estratégias do Plano Estadual de Educação-PEE, correlacionado nos Planos Municipais de Educação-PMEs. O estudo está sendo realizado com prioridade nos 30(trinta) municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano-IDH, incluindo mais 10 (dez) que serão referência para análise, visto que além de serem sedes de UREs, ocupam relevante posição sócio demográfica, econômica, educacional e apresentam maior IDH.

CIAIQ
www.ciaiq.org

Nesse contexto, o objetivo da pesquisa é conhecer e analisar os resultados do monitoramento e avaliação da meta 20 e suas estratégias no PEE e PMEs, realizado pela Secretaria de Estado de Educação-SEDUC junto aos municípios selecionados para este trabalho e contribuir para produção científica sobre a temática e o processo de implementação da meta.

O projeto tem como base uma proposta aprovada conforme Edital nº 36/2017 da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão-FAPEMA em Cooperação Internacional com Pesquisadores do Departamento de Políticas e Administração Educacional do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, além de pesquisas e contribuições de teóricos e pesquisadores na área de políticas públicas e gestão da Educação em sintonia com documentos oficiais oriundos dos Fóruns de Educação, a exemplo dos referenciais em preparação à III Conferência Nacional de Educação-CONAE/2018, Orientações e recomendações para a realização das Conferências Livres, Municipais, Intermunicipais e Conferência Maranhense de Educação e de outros resultantes de organização no contexto educacional maranhense, concentrando os estudos, debates e produções científicas em torno da meta 20 e suas estratégias, conforme PEE/2014, Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014:

> META 20: Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, por meio da participação direta da comunidade escolar na eleição de gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho no âmbito das escolas públicas maranhenses.

Com foco nessa meta, as questões investigativas em torno da temática estão centradas em diagnosticar sobre os resultados do monitoramento e avaliação da meta 20 e suas estratégias no PEE e PMEs; Como está ocorrendo o processo de implementação da meta 20 e quais os impedimentos e/ou entraves para efetivação dessa meta. Os estudos, debates e produções científicas em torno da meta 20 e suas estratégias no PEE e PMEs em cumprimento do Plano Nacional de Educação-PNE/Lei Nº 13.005 de 24 de junho de 2014, serão mediatizados pelos atuais paradigmas acerca da gestão democrática e com autonomia sob o prisma das políticas educativas enquanto ação pública, atentando para o que afirma Barroso & Afonso (2011, p.35) se reportando as políticas sobre gestão e autonomia das escolas em Portugal, ressalta:

> "O perfil do responsável pela gestão da escola e o modo como é feita a sua escolha constituem um tema importante para analisar a evolução das políticas educativas e nessa abordagem quais as principais convergências e divergências que surgiram no processo da acção pública em que elas se traduziram".

Os autores reiteram destacando que essa questão se insere na necessidade de rever concepções e discutir sobre a importância e os conflitos da contribuição do conhecimento na elaboração das políticas educativas, da política de autonomia e gestão escolar, exige também mudanças do pensar e agir a partir dos novos paradigmas sobre a gestão escolar numa perspectiva democrática, participativa e autônoma. Nessa direção, corrobora Ferreira:

> Hoje, em tempos de vigência do neoliberalismo, o tema gestão está associado aos paradigmas que fundamentam as mudanças conservadoras na forma de pensar a sociedade e a gestão educacional. A estratégia usada tem até a aparência de novas políticas para melhorar a educação, mas a essência do discurso é facilmente desmistificada se questionarmos o seu caráter público e democratizante e a sua perspectiva de inclusão social. (FERREIRA, 2001, p.244).

Com esse olhar, a gestão escolar demanda uma ressignificação na sua concepção, discurso e prática. Essa abordagem conforme reitera Luck (2011) remete ao conceito de gestão, destacando que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta em seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um "todo" orientado por uma vontade coletiva.

Nesse propósito, destacamos a colaboração de profissionais da Secretaria Estadual de Educação-SEDUC, Fórum Estadual de Educação-FEE e pesquisadores voluntários de outras IES, de modo especial contando com a cooperação internacional dos Pesquisadores do Departamento de Políticas e Administração Educacional do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Os resultados deste trabalho, subsidiarão a produção científica de documentos relevantes para educação no escopo de contribuir para a implementação de ações convergentes para a efetivação da meta e estratégias, objeto deste estudo e, por conseguinte, a melhoria da qualidade do ensino.

Desta forma, considerando os dispositivos legais que tratam sobre o tema no PNE, PEE e PMEs, nesta investigação, entendemos e destacamos a gestão educacional como fator interveniente na efetivação das políticas educativas por meio da ação pública, pois é da atuação de uma gestão nos moldes exigidos pela própria meta nos Planos que resulta, reflete e repercute a melhoria da qualidade de ensino.

Nesse contexto é importante um projeto pedagógico que atenda as demandas e respostas aos anseios da comunidade escolar. Com esse enfoque, pensar a proposta curricular, formação continuada, financiamento, valorização dos profissionais da educação, condições de trabalho, elevação dos indicadores educacionais, dentre outras questões emanadas pela educação básica, exige a implementação da meta e suas estratégias sobre Gestão Escolar, extensivo à outros cargos em gestão na educação, conforme constam nos Planos de Educação, por entendermos que a gestão escolar constitui um dos domínios da política educativa, como bem destaca Barroso & Afonso (2011).

Nessa direção, o esforço coletivo da participação do governo e sociedade civil organizada, com representação nos Fóruns, do Poder Público, Sindicatos, movimentos sociais e redes da sociedade civil, Familiares e cidadãos interessados na temática, Estudantes e Juventude, Universidades, Conselhos municipais de educação, gestores, comunidade escolar, visto que as políticas educacionais ocorrem em interação com as demais políticas do município, todos esses atores são importantes e essenciais para discutir e acompanhar a implementação das metas dos Planos de Educação. Entendendo as políticas educativas sob o prisma da ação pública em Cruz (2012) quando se refere a intermediação dos diferentes atores com uma forte articulação entre conhecimento e política.

E, nesse processo é justo destacar o papel dos Fóruns em parceria com os sistemas de educação e movimentos em defesa da gestão democrática tão necessária e urgente de ser implementada que foi pauta na III CONAE/2018: consolidar o Sistema Nacional de Educação-SNE, incluindo o Plano Nacional de Educação-PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica. Com esse propósito, a COMAE/2018, CONAE/2018 e da CONAPE/2018 foram mobilizadores e articuladores para monitorar e avaliar o cumprimento dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, suas metas e estratégias a fim de replanejar as políticas públicas educacionais.

Face ao exposto, enfatizamos que esta investigação foi gestada a partir de muitas inquietações, experiências e saberes relacionados à temática, aliada a todos os argumentos descritos para também contribuir com a pesquisa e produção de conhecimentos em função de atingir os objetivos pretendidos e, sobretudo para melhoria da qualidade da educação.

2 Metodologia

As ações estão sendo executadas seguindo etapas, adotando uma pesquisa de abordagem qualitativa e utilizando os tipos de pesquisa bibliográfica, campo, documental e descritiva.

Minayo (2008) destaca que na pesquisa de abordagem qualitativa, o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada.

A objetivação contribui para afastar a incursão excessiva de juízos de valor na pesquisa: são os métodos e técnicas adequados que permitem a produção de conhecimento aceitável e reconhecido.

A seleção dos tipos de pesquisa, são destacados como importantes para seguir as etapas deste trabalho em função de atingir os objetivos, conforme Lakatos e Marconi (2010), a pesquisa bibliográfica, trata-se de um levantamento e seleção de referenciais publicados em livros, revistas, monografias, teses, dissertações, jornais e outros que tenham relação com a temática e que possam justificar os limites e contribuições da pesquisa.

Para Cervo e Bervian (2006) toda e qualquer pesquisa em qualquer área do conhecimento exige pesquisa bibliográfica a fim de justificar e fundamentar teoricamente o fenômeno pesquisado. Nessa perspectiva, a pesquisa documental também se insere neste projeto para analisar todas os documentos oficiais produzidos em função da implementação do PNE, PEE e PMEs, neste caso, em especial todos os que tem relação com a Meta 19 e suas estratégias no PNE e 20 no PEE do Maranhão correlacionada nos PMEs, tendo como referência os resultados do monitoramento e avaliação do PEE e dos PMEs.

Os autores também apontam a pesquisa descritiva importante para observar, registrar, analisar dados e descobrir a frequência com que o fenômeno ocorre, suas características e relações com outros fatos. Nesse processo, importa enfatizar que a pesquisa bibliográfica auxilia os outros tipos de pesquisa para proceder a análise teórica.

E, para executar as ações deste projeto, por meio de técnicas de pesquisa, será elaborado e utilizado instrumentos que viabilizem a aquisição e organização das informações, tais como: questionário e roteiro de entrevista semiestruturada, sessão de fotos, vídeos, arquivos de sites oficiais relacionados com a temática, relatórios e outros instrumentos que possibilitem também a realização da pesquisa de campo que na versão de Lakatos e Marconi (2010), permite que o pesquisador entre em contato direto com o local, observando, constatando e adquirindo os dados necessários relacionados ao tema. Nessa metodologia, os estudos, debates e resultados serão dialogados com autores e pesquisadores envolvidos com a temática, dentre os principais, destacamos Ferreira (2009), Barroso & Afonso (2011), Carvalho (2015) e Luck (2009), dentre outros teóricos e documentos necessários para execução das ações e elaboração de trabalhos científicos.

Os resultados serão classificados em categorias para proceder a análise das narrativas, conforme Bruner (1986) quando afirma que narrativa é um conhecimento prático, ao qual envolve o saber popular construído de modo biográfico-narrativo, mediado pelo prisma hermenêutico e interpretativo.

A pesquisa está sendo realizada seguindo um plano de trabalho das missões, a partir do planejamento e execução de etapas que serão mediatizadas pela participação e colaboração de pesquisadores associados e voluntários que possuem experiência com ensino, pesquisa e extensão na temática, contando também com a participação especial de técnicos e voluntários disponibilizados pela parceria com a UEMANET.

As missões serão realizadas em 05 (cinco) polos, ou seja, nos locais que possuem campus da UEMA para sediar os encontros, inicialmente nos 10 (dez) municípios de referência para análise que estão sendo alvo deste trabalho no primeiro semestre de 2019 e na segunda etapa será realizado nos 30 (trinta) municípios a fim de concluir com o diagnostico sobre a temática.

As etapas também estão sendo executadas em sintonia com as orientações e proposições formuladas pelo Fórum Nacional e Estadual de Educação, na COMAE/2018 e III CONAE/2018, contemplando ainda as ações encaminhadas e articuladas pela SEDUC em parceria com os Fóruns conforme agenda definida em documentos acerca do tema da CONAE/2018: A consolidação do Sistema Nacional de Educação-SNE e o Plano Nacional de Educação-PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica, realizada em Brasília em 2018.

Os estudos e debates tem como eixo temático, o que está em destaque no documento referência para a III CONAE/2018: EIXO III – Planos decenais, SNE e gestão democrática: participação popular e controle social. Além destes, nos encontros por polo e conferência serão abordados temas no formato de palestras, oficinas e mesas redondas em torno do eixo temático, convergente com a temática gestão democrática no Plano Estadual da Educação e nos PMEs do Maranhão-Brasil sob o prisma das políticas educativas como ação pública.
Para apresentação deste trabalho será considerado apenas os resultados parciais, visto que as ações da pesquisa estão em processo de execução.

3 Conclusões

Os resultados da pesquisa que contemplam a abordagem qualitativa contribuirão para o fortalecimento dos estudos e debates em torno da meta 20 e suas estratégias no PEE e nos PMEs nos municípios selecionados para a investigação, com o envolvimento de todos os atores (representantes dos Órgãos Oficiais da Educação e da sociedade civil organizada por meio dos Fóruns) no processo de estudo, debates e produção de documentos na perspectiva da implementação da meta 20 e suas estratégias no PEE e relacionada nos PMEs, visando a elaboração de propostas para a formação de profissionais que atendam o perfil de gestor escolar e de outras gestões na educação, conforme requisitos exigidos pela meta.
A análise e elaboração de documentos sobre os resultados obtidos na pesquisa contará com a participação e contribuição especial de pesquisadores do Projeto de Cooperação Internacional do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa a fim de que haja um olhar externo e desta forma concluir com outras análises para a publicação das produções científicas sobre gestão democrática no PEE e nos PMEs do Maranhão para também favorecer o fortalecimento do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação, GEP-PPGE.
Destacamos ainda os impactos educacionais para o estado do Maranhão com as contribuições científicas para a implementação do PEE e PMEs no que se refere à meta e suas estratégias relacionadas à gestão educacional e a socialização dos resultados da pesquisa envolvendo as parcerias; repensar propostas pedagógicas para a formação dos profissionais da educação a fim de ocuparem os cargos de gestão escolar e de outras gestões na educação, conforme a meta do PEE e PMEs, contribuindo ainda para o fortalecimento de ações na perspectiva de elevar os indicadores educacionais, no que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB, Programa Internacional de Avaliação de Alunos-PISA e outras avaliações de desempenho e por conseguinte a melhoria do ensino.
Ressaltamos que a investigação não dará conta de encontrar todas as respostas para as inquietações e desafios na perspectiva da implementação da meta 20 e suas estratégias no PEE e PMEs mas contribuirá com a produção científica e experiências que subsidiarão novas formas de conceber e agir sobre a temática, observando que gestão escolar democrática como base para efetivação das políticas educativas por meio da ação pública, depende da participação de todos os atores envolvidos e da atuação de uma gestão nos moldes exigidos pela própria meta nos planos de educação que resulta, reflete e repercute na melhoria da qualidade de ensino e, nesse processo a eleição é uma prática democrática que por si só não garante uma gestão democrática, pois depende da formação, concepção e ação sob o prisma de uma gestão participativa e compartilhada, intermediada pela atuação dos conselhos para a implementação da meta e estratégias que constam nos Planos da Educação e que devem subsidiar a elaboração das políticas educativas.

Referências

Barroso, J., Afonso, N. (2011). *Políticas Educativas:* mobilização de conhecimentos e modos de regulação. Fundação Manoel Leão: Portugal.

Brasil. (2017). Presidência da República. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil, 1988.* Disponível em: http//www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao.

Brasil. (2017). Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação:* PNE. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

Bruner, J. (1986). Actual minds, possible worlds. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Cervo, A. L., Bervian, P. A. (2006). *Metodologia Científica.* 6. ed. São Paulo: Prentice Hall Brasil.

Cruz, M. C. M. F. (2012). *Conselhos Municipais de Educação:* Política Educativa e Acção Pública. Disponível em: <file:///C:/Users/UEMA/Downloads/TESE.CLARA.2012.pdf>.

Dutra, N. C. G. (2017). *COMAE 2018:* Síntese Do Documento Referência da CONAE 2018. 2017. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2017/10/SÍNTESE-DOCUMENTO-REFERÊNCIA-CONAE-2018-ATUALIZADA-EM-07-NOV-2017-FORMATADO-PARA-IMPRESSÃO-E-SITE.pdf>.

Ferreira, N. S. C., Aguiar, M.A.S. (2001). *Gestão da educação:* impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez.

Luck, H. (2011). *Concepções e processos democráticos de gestão educacional.* Petrópolis: Vozes.

Maranhão. (2017). *Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão.* Diário oficial, MA, 11 jun. 2014. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf>.

Marconi, M. A., LakatoS, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica.* 7. ed. São Paulo: Atlas.

Minayo, M. C. S. (2008). *O desafio do conhecimento.* 11 ed. São Paulo: Hucitec.

A produção científica no sistema de pós-graduação brasileiro: os desafios da avaliação qualitativa

Silvio Sánchez Gamboa[1] e Márcia Chaves-Gamboa[2]

[1]Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Brasil. silvio. gamboa@gmail.com;
[2]Departamento de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Brasil. Chavesgamboa@gmail.com.

Resumo. O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de pesquisa bibliográfica sobre a problemática da avaliação da produção científica no sistema de pós-graduação no Brasil, centralizada na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e caraterizada pelo predomínio de abordagens quantitativas. Os indicadores, parâmetros e critérios de qualidade, foram evoluindo desde a utilização de escalas de registro até a inclusão dos indicadores bibliométricos do qualis periódicos e livros, do fator de impacto (IF) e do índice h, entretanto, mantendo o predomínio de escalas e classificações quantitativas e gerando um exacerbado produtivismo acadêmico. Perante esse quadro, procuram-se formas de avaliação qualitativa, tais como balanços, estados da arte, analises epistemológicas, que utilizem métodos mistos e integrem as dimensões quantitativas e qualitativas da produção. Avaliações que atendam critérios epistemológicos e pedagógicos da formação profissional e considerem as condições da diversidade regional e as necessidades do desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Palavras-chave: Pós-graduação; Avaliação qualitativa; Produção científica; Produtivismo acadêmico; Métodos mistos.

The scientific production in the Brazilian postgraduate system: the challenges of qualitative evaluation

Abstract. The objective of this paper is to present the results of the bibliographic research on the problem of the evaluation of the scientific training in the postgraduate system in Brazil, centered on the Coordination of Improvement of Higher Education - CAPES and characterized by the predominance of quantitative approaches. The indicators, parameters and quality criteria have evolved from the use of registration scales to the inclusion of the bibliometric indicators of the periodicals and books “quails”, the impact factor (IF) and the h index, however, maintaining the predominance of quantitative scales and classifications and generating an exacerbated academic productivism. Against this background, qualitative evaluation forms are sought, using mixed methods and integrating the quantitative and qualitative dimensions of production. Evaluations that meet the epistemological and pedagogical criteria of vocational training and consider the conditions of regional diversity and the needs of the country's scientific and technological development.

Keywords: Post-graduation Programs; Qualitative evaluation; Scientific production; Academic productivism; Production of knowledge; Mixed methods.

1 Introdução

A discussão sobre a avaliação da qualidade da pesquisa científica no Brasil tem uma longa experiência acumulada que se inicia por ocasião da avaliação da produção dos primeiros cursos de pós-graduação, nos anos de 1970. Desde a regulamentação do sistema de pós-graduação (Parecer do CFE 977/65), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem a missão institucional de expandir e consolidar a pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado). Para tanto, a CAPES opera com algumas ferramentas, agrupadas nas seguintes linhas de ação: 1) Avaliação da pós-graduação stricto sensu;2) Acesso e divulgação da produção científica; 3. Investimentos na formação de recursos de alto nível no país e no exterior; 4. Promoção da cooperação científica internacional; 5. Indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação

CIAIQ
www.ciaiq.org

básica nos formatos presencial e a distância[1]. As duas primeiras linhas de atuação, destinadas diretamente à avaliação e divulgação, têm sido motivo de debate e contestação, dado o caráter quantitativo predominante. Nesse contexto, o presente trabalho, resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre indicadores da avaliação da produção científica no Sistema Nacional de PósGraduação -SNPG, apresenta resultados sobre esse debate, indicadores de sua superação e destaca contribuições de experiencias de avaliação qualitativa, que embora limitadas a contextos temáticos, institucionais e regionais sinalizam, de forma concreta, a possibilidade de integrar as avaliações qualitativas, utilizando métodos mistos, integrando as dimensões quantitativas e qualitativas da produção científica.

O texto está organizado em três partes. A primeira delimita os conceitos relativos à avaliação qualitativa da produção científica, aos indicadores, parâmetros e critérios que cercam à avaliação no contexto do sistema de pós-graduação no Brasil. A segunda apresenta a metodológia utilizada. A tercera parte apresenta a discussão dos principais resultados relativos aos indicadores do debate sobre os limites da avaliação quantitativa; aos indicadores das propostas de superação do reducionismo quantitativista e , sobre a análise de algumas experiencias alternativas de avaliação qualitativa da produção científica. Finalmente, a modo de conclusões, indicaremos algumas questões em aberto que podem orientar os desafios da avaliação qualitativa da produção científica.

2 Limites conceituais

O termo avaliação segundo (Houaiss, 2004, p. 353) significa “calculo do valor de um bem ou bens; apreciação ou conjetura sobre condições, extensão, intensidade, etc., de algo”. Avaliação também pode ser definida como “apreciação, ação de determinar o valor de um trabalho, de uma ação”. Não se refere apenas à mensuração de um fenômeno, mas também a um julgamento a uma determinação de valor (Queiroz, 2013, p. 31). No campo da educação a avaliação se refere a um dispositivo relacionado com a pedagogia por objetivos. Nesse contexto, “analisa o decorrer das ações empreendidas para observar sua eficácia, a apreciação do grau de realização dos objetivos e a detecção dos efeitos previstos e não previstos” (Arenilla, 2000, p. 46).

Em todos os casos, a avaliação tem necessariamente um quadro de critérios que delimitam o processo. Avalia-se algo e com base em critérios de valor previamente determinados ou esperados que, genericamente, se referem a ações ou fatores previstos na fase de um planejamento, da definição de objetivos, ou por ocasião da elaboração de um projeto de ação, ou de uma proposta de intervenção. Refere-se também aos resultados esperados ou previstos numa determinada prática. No caso da avaliação da produção científica no sistema de pós-graduação no Brasil, as características esperadas ou os objetivos foram determinados pelas políticas de ciência e tecnologia e especificamente pelas normativas do sistema de pós-graduação que cria um lugar específico para o desenvolvimento da produção científica.

O conceito de avaliação qualitativa, segundo Souza (2017, P. 353) se constitui quando ao dispositivo de avaliar se agrega o conceito amorfo de “qualidade” que parece ganhar sentido quando se estabelecem interações com as dimensões social, técnica e política. Dimensão social, quando atende necessidades e expectativas coletivas. Técnica, quando se especificam características objetivas de terminado objeto ou realidade por meio de indicadores e parâmetros de desempenho. E política, quando promove a adesão em torno do que é considerado bom e adequado técnica e socialmente.

[1] Desde 2007 (Lei 11.502) a CAPES também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, por meio do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

Segundo o mesmo autor, a operacionalização do conceito de qualidade se forma em torno de indicadores sobre o objeto, ação, processo que está sendo avaliado. Com base nesses indicadores se constroem parâmetros ou juízos de valor e se operacionaliza o critério de qualidade. Na operacionalização do conceito de qualidade, destacaram-se os seguintes pontos:

> (i) um indicador é um elemento representativo da realidade, o qual serve como base para elaboração de um juízo de valor sobre aquilo que ele representa; (ii) dessa forma, estabeleceu-se a diferenciação entre indicadores, parâmetros e critérios de qualidade: enquanto um indicador permite aproximações a uma determinada ocorrência, caracterizando-a por meio de números ou de categorias, o parâmetro estabelece as regras para valorização ou avaliação da qualidade daquilo que foi apurado; (iii) juntos, indicadores e parâmetros, formam um critério de qualidade que se altera conforme o contexto histórico em que está inserido; (iv) quando se aplica um critério de qualidade a uma realidade concreta, entra em curso um processo avaliativo, cujo resultado pode subsidiar processos regulatórios (Souza , 2017, p. 353).

No caso da avaliação qualitativa da produção científica no contexto do sistema de Pós-graduação brasileiro, tanto indicadores, parâmetros e critérios são determinados pelas políticas explicitadas, particularmente pelos Planos Nacionais de Pós-graduação e as práticas de avaliação determinadas pelo Conselho Técnico Científico (CTC) da CAPES com base nos modelos de indicadores das plataformas, Closs (1978), Datacapes (2007) e atualmente Sucupira (2014).

3 Metodologia

A Problemática da avaliação da produção científica no contexto do SNPG brasileiro que gera permanetes debates em torno do seu caráter predominantemente quantitativo motivou esta pesquisa pautada pela seguinte questão: Como a produção acadêmico-científica aborda a problemática da avaliação da produção científica no contexto do sistema nacional de pós-graduação? Para responder a essa questão tomamos como fontes as bublicações nacionais sobre essa problemática. Delimitamos as buscas dessas publicações à plataforma *Scielo. Br (Scientific Electronic Library Online)*[2] e o Banco de dissertações e teses —Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)[3]. No universo de 205 publicações localizadas, selecionamos 56 (27.3%) que abordam diretamente a avaliação do sistema de pós-gradução utilizando as palavras-chave, “Avaliação”, “CAPES” “Produção científica”, “Avaliação qualitativa” , “Avaliação da ciência” e “Análises qualitativas”. Para tratamento e interpretação do material coletado, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, pela possibilidade de descrição objetiva, sistemática e quantitativa dos conteúdos (Bardin, 2004). As publicaçõe foram organizadas nos eixos temáticos de: “debate e indicadores sobre a avaliação quantitativa”, e “experiencias de avaliação qualitativa da produção científica”.

[2] O Projeto *Scielo.Br* tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico.

[3] Foram acessados os seguintes links: a) http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/ e b) http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=epistemologia&type=Subject Neste ultimo, a busca por dissertações e teses foi feita utilizando a palavra chave “Epistemologia”, Resultando o registro de 936 ocurrencias. Para amostra localizamos uma instituição que esta situada na média, a Unicamp com 79 registros (+ UFRGS: 146 e – UFMT: 1). Desses 79 registros selecionamos as dissertações e teses que elaboram, balanços, mapeamentos, estados da arte e avaliações da produção científica. Localizamos para a análise 4 estudos classificados como “pesquisa educacional” e 4 na temática “Pós-graduação”.

4 Análise de resultados

No limite deste *paper* destacamos apenas os principais resultados, dentre eles, a) os indicadores do debate sobre os limites da avaliação quantitativa; b) as tentativas de superação da avaliação quantitativa e c) experiencias de avaliação qualitativa da produção científica.

4.1 Os limites da avaliação quantitativa

O debate sobre os limites da avaliação quantitativa presente em 70% das 56 publicações analisadas. A seguir destacamos algumas referencias para pontuar as críticas mais comuns ao modelo quantitativista da avaliação da produção científica.

Macedo & Souza(2010) apontam que a avaliação da CAPES tem como base um tripé constituído pela a produção bibliográfica do corpo docente, as informações sobre titulação e a produção discente. Esse tripé de indicadores é cada vez mais valorizado na avaliação dos programas de pós-graduação. Os autores, também destacam que as críticas ao modelo de avaliação sustentado por esse tripé são numerosas, citando como exemplos a (Horta & Moraes, 2005; Kuenzer & Moraes, 2005): "um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requentada de um produto ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em meta" (Kuenzer & Moraes, 2005, p. 1.349). O produtivismo acadêmico é entendido como a obrigação de publicar em periódicos e considerado como indicador praticamente exclusivo para a avaliação da produção científica e da qualidade do pesquisador. Esse produtivismo, segundo Biancheti & Machado (2011) está levando a um conjunto preocupante de desdobramentos das hoje propaladas e combatidas "más condutas na pesquisa". Práticas essas frequentemente adotadas por aqueles que já podem ser chamados de "reféns da produtividade"**.**

Tourinho & Palha (2014) indagam sobre qual o real papel da pós-graduação: formar cidadãos capazes de transformar a sociedade, ou simplesmente produzir artigos? a opção oficial tem sido pela segunda alternativa, a razão desta escolha está no modelo de linha de montagem, cuja avaliação, inspirada no modelo capitalista produtivista, bem ao estilo "fordista" de eficiência, é medida pelo número de produtos (teses, dissertações e artigos) e o tempo para realizá-los.

Alcadipani (2013), com o intuito de criticar o produtivismo acadêmico, apresenta um leque de termos emblemáticos, tais como a "McDonaldizaçao" do Ensino, Escolas "Fast food", Fábricas de "Sardinha em Lata". Toda essa realidade adjetivada enfatiza a produção de algo que possui pouca substância no âmbito da formação dos alunos na graduação e no mundo da pesquisa: outputs (p. 1175). Argumenta que: O meio universitário foi invadido pela lógica gerencialista, o que gera muitas distorções. Pois em vez de produzir conhecimento, estamos enlatando sardinhas em forma de "papers". O aluno entra no mestrado e, antes de adquirir qualquer saber, já é obrigado a escrever artigos [...]. E, finalmente, revisitando autores já citados (Kuenzer & Moraes (2005) reconhece com eles o nítido e indiscutível caráter positivo da centralidade da pesquisa na pós-graduação, entretanto, reconhece, também, a manifestação de aspectos negativos como a exacerbação produtivista na qual o que conta é publicar, não importa qual versão requentada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo, que alguns chamam de *salami science*: a proliferação da submissão de artigos imaturos, incompletos, "fatiados".

4.2 Os caminhos da superação do reducionismo quantitativista

Dentro das tentativas de superação da avaliação quantitativa, uma delas vem sendo feita na própria CAPES e ficou conhecida como Programa *Qualis* (Kuenzer & Moraes, 2005, p. 134). É uma das formas encontradas pela CAPES para qualificar a produção das várias áreas e assim enfrentar o surto produtivista, possibilitando uma comparação diferençada dos produtos até então considerados equivalentes. Entretanto, falta uma visão global da avaliação, devido ao emprego de abordagens fragmentadas para a finalidade classificatória. As especificidades das áreas são abordadas também com o olhar do positivismo funcional.

O *Qualis Periódicos*, é constituído a partir de diversos indicadores bibliométricos baseados nas citações. Segundo Vitor-Costa, Maia & Soriano (2012) O número de publicações vem sendo considerado referência na avaliação da produção de conhecimento. A partir da sistematização de grandes bases de dados indexadoras de periódicos científicos, o uso da citação acabou sendo adotado como medida indicativa da qualidade dos trabalhos publicados. Confirmando a constatação de outros autores ainda sublinham que a análise de citação se tornou uma das áreas de maior destaque na *bibliometria* e tem sido empregada como referência para medir o progresso brasileiro em ciência.

Os principais indicadores bibliométricos utilizados pelas agências de pesquisa e pós-graduação brasileiras para avaliação do desempenho de pesquisadores: a) o *fator de impacto (FI*), utilizado para avaliar o "impacto" de periódicos; e b) *o índice h*, que permite identificar a "influência" individual de um determinado pesquisador, mas também, de periódicos, já que reflete o número médio de citações de publicações em determinado periódico.

As medidas bibliométricas podem ser interessantes, pois oferecem um panorama geral do crescimento científico, uma vez que permitem a comparação da atividade de pesquisa em diferentes regiões de um mesmo país e podem fornecer parâmetros para o investimento em regiões com menor desenvolvimento e menor produtividade em pesquisa (Silva & Bianchi, 2001). No entanto, "as agências de fomento estariam confundindo impacto com qualidade das pesquisas, como se fossem sinônimos" (p. 585). É limitar a qualidade da pesquisa, a partir de um simples indicador numérico.

Indicadores bibliométricos têm sido utilizados em grande escala para avaliação da produtividade e qualidade de pesquisadores e periódicos, entretanto, não deixar de ser um artifício avançado de matrizes estatísticas, embora sinalizem relações com as dimensões qualitativas da produção científica. Nesse sentido Kuhlmann Jr. (2014) pondera,

> Nos processos de avaliação de programas de pós-graduação, é impossível adentrar no interior da produção intelectual, e a pontuação quantifica indicadores que dão uma medida aproximada da sua qualidade. Assim, o pesquisador e seu programa são avaliados pela publicação em periódicos e livros, que também são avaliados e classificados de modo a gerar os índices que irão pontuar essa produção. Essa questão motiva desconforto. Entretanto, como avaliar dados de grande volume sem ser por meio de uma quantificação e estratificação? (p. 23).

Depois de destacar referências que sinalizam os limites do carater quantitatista da avaliação do conhecimento e de apontar a necessidade de pensar novas formas que possam ser articuladas com as quantificações e estratificações, recuperamos, a seguir, algumas sugestões que visam esses avanços.

4.3 Propostas e experiencias de avaliação qualitativa da produção científica

Apresentamos, a seguir, os resultados relativos a algumas experiencias de balanços, mapeamentos, estados da arte e análises qualitativas da produção científica no contesto do SNPG, sintetizadas na tabela 1, e a seguir destacamos algumas propostas para a avaliação qualitativa encontradas na publicações analisadas.

Com base no levantamento sobre as experiencias com a avaliação qualitativa considerando, dados dos artigos e das dissertações e teses apresentamos a seguinte síntese, em forma de tabela.

Tabela 1. Avaliação qualitativa da produção científica: experiências

Autores	Área	Abrangência do estudo	Tipo de publicação	Tipo de avaliação	Produtos analisados	Métodos
Marchlewski, & Soriano (2011)	Educação Física	2006 e 2009	Artigo	Análise documental	7 artigos	qualitativos
Teixeira Jr &Rios (2017)	Avaliação institucional	2004 e 2014	Artigo	Mapeamento	101 dissertações e teses	misto
Luz & Mattos (2010)	Saúde coletiva	1997 e 2006	Artigo	Análise documental	13.500 produtos Anais de congresso	misto
Hostins (2013)	Educação	2004-2006	Artigo	Análise documental	937 Programas de disciplinas	qualitativos
Souza (2008)	Educação Física	1991 a 2008	Tese	Análise epistemológica	550 teses e dissertações	mistos
Chaves-Gamboa (2009)	Educação Física	1982 e 2004	Tese Pós-doutorado	Análise epistemológica	70 teses e dissertações	mistos
Sacardo (2012)	Educação	1975 e 2010	Tese	Bibliométrica e epistemológica	66 teses e dissertações	mistos
Pinho (2017)	Educação	2005 e 2011	Tese	Análise epistemológica	451 pesquisas	mistos
Vieira (2017)	Educação Física	1993-2011	Dissertação	Analise epistemológica	35 pesquisas	mistos
Chaves-Gamboa & al. (2017)	Educação Física	1982-2014	Livro	Analise epistemológica	424 pesquisas	mistos
(Amaral, 2019)	Educação Física	1981 a 2014	Tese	Análise epistemológica	61 teses e dissertações	mistos
Silva & Rodrigues (2019)	Educação e Geografia	2013-2017	Livro	Análise epistemológica	31 dissertações	mistos

Elaboração própia.

A tabela anterior destaca que dentre os doze (12) estudos selecionados na amostra, há representação das áreas da Educação Física, Educação, Saúde coletiva, Avaliação institucional e Geografia. A maioria deles se referem a pesquisas de pós-graduação (6), registrando também artigos (4), livros (2). A análise epistemológica é predominante (8) tendo como objeto 1688 pesquisas. Destaca-se também a análise documental de produtos em anais de congressos (13.500) e de programas de disciplinas de pós-graduação (937). Com relação à utilização dos métodos, as análises quantitativas e qualitativas (métodos mistos) estão vinculadas tanto aos estudos epistemológicos como aos mapeamentos e às análises documentais.

Interpretando os resultados podemos apontar que, tanto as sugestões referidas pelos artigos analisados, como as análises documentais e epistemológicas, os mapeamentos, indicados na tabela 1, assim como, outras formas de avaliação, 'estados da arte', e os balanços qualitativos da produção são instrumentos que tem um grande impacto no interior das áreas, dos grupos e linhas de pesquisa

CIAIQ
www.ciaiq.org

dos programas de pós-graduação pois, além de recuperar as trajetórias internas da sua produção, identificando méritos e dificuldades, sinalizam estratégias de consolidação da pesquisa no seio SNPB.
A participação de docentes e discentes, particularmente nas pesquisas coordenadas por Luz & Mattos (2010), Chaves-Gamboa & al. (2017), Silva & Rodrigues (2019) sinalizam eficientes estratégias de aprendizagem com base na compreensão aprofundada das pesquisas já produzidas nos contextos locais, regionais e nacionais. Essa dimensão pedagógica da avaliação qualitativa redunda na capacitação individual do pesquisador como 'leitor cuidadoso' e 'assimilador criativo' da produção científica acumulada, assim como no fortalecimento dos grupos e linhas de pesquisa que estruturam atualmente os programas de pós-graduação.
Os dados sintetizados na tabela 1 mostram a incidência das análises epistemológicas que exigem o domínio de indicadores biométricos, matrizes paradigmáticas e epistemológicas na busca de articulações lógicas entre diversos níveis que compõem a produção do conhecimento, dentre eles o técnico-metodológico e o teórico, assim como a compreensão de pressupostos, epistemológicos e filosóficos (Silva & Gamboa, 2014).
As análises epistemológicas realizadas sobre 1688 teses e dissertação, além de elaborarem um balanço da produção por áreas de conhecimento (Educação, Educação Física, Politicas) instituições (Unicamp, UFPB, UNB, UFMT, UFAM), por região (Nordeste, Norte, Centro-Oeste) de mapear e caracterizar o tipo de estudos (análises bibliométricas) também produzem indicadores e registros da dimensão teórica das pesquisas analisadas, identificando, categorias, palavras claves, autores mais citados, teorias que sustentam a problematização, a interpretação e a discussões dos resultados, técnicas, procedimentos e estratégias de pesquisa.
Esses estudos também possibilitam análises mais aprofundadas sobre as bases teórico-metodológicas, os tipos de ciência que são desenvolvidos e outras dimensões implícitas, tais como pressupostos gnosiológicos, como formas de delimitação e de construção dos objetos de estudo, a sua interrelação com os sujeitos, localizando na linha movediça da subjetividade-objetividade interesses de controle, interação e transformação dos fenômenos estudados. De igual forma as análises epistemológicas podem revelar pressupostos ontológicos presentes nas pesquisas quando se identificam visões de mundo, explicitando categorias mais abrangentes como concepções de realidade, homem, sociedade, tempo e historicidade que embasam essas visões de mundo, implícitas em toda produção do conhecimento sobre a problemática da realidade concreta.
Com relação às propostas de avaliação qualitativa destacamos algumas.
Segundo Hortele (2003), a qualidade deve ser entendida na perspectiva complexa e multidimensional dos processos educativo, social e humano. No contexto da produção no SNPG, a avaliação deve se tornar numa estratégia essencial, dando-se em três dimensões:

> (1) auto-avaliação realizada ao interior do Programa; (2) avaliação interna realizada por pares; e (3) avaliação externa, conduzida por agências independentes. Nas primeira e segunda dimensões é característica central o processo pedagógico de adesão do Programa à lógica de melhoria da qualidade do ensino. A terceira tem como característica essencial o uso de padrões baseados em critérios de qualidade construídos de forma consensual (p.1839)

Luz & Mattos (2010, p. 1946) propõe na compreensão da avaliação das "dimensões qualitativas" os seguintes tópicos:

> 1) Analisar e interpretar a interiorização do(s) modo(s) de produção do conhecimento científico dito qualitativo na área; 2) Levantar e analisar o surgimento de novas subáreas temáticas de pesquisa e produção (...); 3) Avaliar quantitativa e qualitativamente a evolução dos temas da produção (comunicações em congressos, periódicos qualificados); 4) Analisar a evolução dos programas de pós-graduação no que concerne o acréscimo (ou decréscimo) de áreas de concentração pertinentes ao campo (novas ou tradicionais) (...) "dimensões

> qualitativas" implicaram, sobretudo, a presença da reflexão e da interpretação sociológica num projeto de pesquisa avaliativa.

Moreira & Velho 2008 em forma de indagação alertam para as mudanças nos modos de produção do conhecimento que podem aumentar ou reduzir as discrepâncias entre a pesquisa que a sociedade requer e a pesquisa que a sociedade produz. Diante dessas mudanças indagam:

> como avaliar a qualidade e a relevância dos cursos de formação de recursos humanos altamente qualificados (Mestres e Doutores) e do conhecimento produzido durante esse processo de formação? De que modo as políticas dirigidas ao SNPG poderão estimular a formação de recursos humanos para o avanço da pesquisa que considere o papel social do conhecimento acadêmico? (p. 627).

Tanto as experiencias de avaliação qualitativa organizadas na tabela 1, como as propostas acima apontadas, indicam a possibilidade e necessidade da superação do atual modelo quantitativista da avaliação da produção científica no SNPB.

5 Conclusões

A questão, inicialmente proposta que orientou esta busca, "Como a produção acadêmico-científica aborda a problemática da avaliação da produção científica no contexto do sistema nacional de pós-graduação?" foi parcialmente respondida, nos limites de este *paper.* Destacamos algumas ponderações no espaço restrito destas conclusões.

A avaliação da pesquisa em Educação no Brasil tem passado por fases diferentes, entretanto, nas fases mais desenvolvidas e complexas, as experiências anteriores vêm sendo assimiladas nos instrumentais que buscam melhorar as análises quantitativas (indicadores bibliométricos), até mesmo no seio do SNPB. Destacam-se o sistema *Qualis* de periodicos, a análise de citações, *o fator de impacto (FI)*, utilizado para avaliar o "impacto" de periódicos; e o *índice H* que permite identificar a "influência" individual de um determinado pesquisador, mas também, de periódicos. Esses indicadores bibliométricos são artificios avançados de caráter quantitativo, mas sinalizam e apontam relações com outras formas de avaliação quantitativa.

A avaliação quantitativa já vem sendo desenvolvidas nos balanços, mapeamentos, 'estados da arte' , análises documetais e análises epistemológicas, de forma limitada em áreas de conhecimentos, produção local de grupos de pesquisa, recortes institucionais, e até regionais. No caso específico das análises epistemológicas, estas apresentam valiosos subsídios para a discussão da constituição dos campos científicos das diferentes áreas do conhecimento e para avaliar a qualidade da pesquisa científica, tida como pedra angular dos cursos de pós- graduação stricto sensu, lugar privilegiado da formação de pesquisadores no contexto da educação brasileira.

No caso específico das análises epistemológicas realizadas num progressivo universo de pesquisas (1688) foram desenvolvidas formas de instrumentalização que integram métodos quantitativos e qualitativos. O uso de ferramentas da cienciometria (análise de citações, por exemplo) permite identificar a evolução de teorias, autores, correntes de pensamento e redes de pesquisa. De igual forma, que uso de categorias epistemológicas permite compreender os indicadores de ciência e tecnologia (dimensão lógica) no contexto do desenvolvimento social e das transformações históricas da sociedade brasileira (dimensão histórica).

Os indicadores encontrados nesta pesquisa bibliográfica sinalizam o potencial das formas de avaliação qualitativa que previlegiam métodos mistos, integrando as dimensões quantitativas e qualitativas da produção. Tais avaliações parecem atender melhor a critérios epistemológicos e

pedagógicos da formação profissional e às condições da diversidade regional e às necessidades do desenvolvimento científico e tecnológico do país..

Referências

Alcadipani, R. (2013). Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. *Cad. EBAPE. BR*, v. 9, n. 4, p. 1174- 1178.

Amaral, S. M. (2019). *A produção do conhecimento em Educação Física gerado pelas dissertações e teses de docentes da FEFF-UFAM*, Tese (doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) Instituto de Filosofia Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

Arenilla, L. & al. (2000) *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.

Chaves-Gamboa, M.; Sánchez Gamboa, S. (2009). *Pesquisa na Educação Física. Epistemologia, Escola e Formação Profissional*, Maceió EDUFAL.

Chaves-Gamboa, M.; Sánchez Gamboa, S.; Taffarel, C. (Orgs.) (2017). *Produção do conhecimento em educação física no nordeste brasileiro: o impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região*, Campinas, Librum Editora.

Horta, José Silvério Baía, & Moraes, Maria Célia Marcondes de. (2005). O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, (30), 95-116. https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300008

Hortale, Virginia Alonso*. (2003)* Modelo de avaliação CAPES: desejável e necessário, porém, incompleto. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 19(6):1837-1840, nov-dez.

Hostins, Regina Célia Linhares. (2013). Formação de pesquisadores em programas de excelência de pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 415-434. https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000200010

Houaiss, L. (2004) *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed Objetiva.

Kuenzer, Acacia Zeneida, & Moraes, Maria Célia Marcondes de. (2005). Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*, 26(93), 1341-1362. https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015

Kuhlmann Jr, Moysés. (2014). Publicação em periódicos científicos: ética, qualidade e avaliação da pesquisa. *Cadernos de Pesquisa,* v.44 n.151 p.16-32 jan./mar.

Luz, M. T. & Mattos, R. S. (2010). Dimensões qualitativas na produção científica, tecnológica e na inovação em Saúde Coletiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(4):1945-1953

Macedo, Elizabeth, & Sousa, Clarilza Prado de. (2010). A pesquisa em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 15(43), 166-176. https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000100012

Machado, a. m. n.& Bianchetti, l. (2011) (Des)Fetichização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador pesquisador*. Revista de Administração de Empresas*, v. 51, n. 3, p. 244-254, 2011.

Marchlewski, Camila, Silva, Priscilla Maia da, & Soriano, Jeane Barcelos. (2011). A influência do sistema de avaliação Qualis na produção de conhecimento científico: algumas reflexões sobre a Educação Física. *Motriz: Revista de Educação Física*, 17(1), 104-116. https://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2011v17n1p94

Moreira, Maria Lígia, & Velho, Lea. (2008). Pós-graduação no Brasil: da concepção "ofertista linear" para "novos modos de produção do conhecimento" implicações para avaliação. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 13(3), 625-645. https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000300002

Pinho, C. S. B. (2017). *A produção do conhecimento sobre formação de profissional em Educação Física: realidade e perspectivas superadoras*. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Campinas, SP,2017.

Queiroz, T.D. (Org.), (2003) *Dicionário Prático de Pedagogia*. São Paulo: Rideel.

Sacardo, M. S. (2012). *Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica em Educação Física na Região Centro-Oeste do Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Silva, E. J. L., & Rodrigues, A. C. S. (2019) *Pesquisa em educação: discussões teórico-metodológicas de produções do PPGE/UFPB (2013-2017), João Pessoa: Ed. UFPB.*

Silva, R., & Gamboa, S. (2014). Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. *ETD - Educação Temática Digital, 16*(1), 48-66. doi: https://doi.org/10.20396/etd.v16i1.1329

Souza, J. P. M. (2011). *Epistemologia da Educação Física: análise da produção científica do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP (1991-2008)* Campinas, SP:

Souza, Valdinei Costa. (2017). Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, *22*(2), 332-357. https://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000200004

Teixeira Junior, Paulo Roberto, & Rios, Monica Piccione Gomes. (2017). Dez anos de SINAES: um mapeamento de teses e dissertações defendidas no período 2004 - 2014. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, *22*(3), 793-816. https://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000300012

Tourinho, Manoel Malheiros, & Palha, Maria das Dores Correia. (2014). A Capes, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação. *Cadernos EBAPE.BR*, 12(2), 270-283. https://dx.doi.org/10.1590/1679-39519356

Vieira. A. P. (2017). *Produção do conhecimento em Educação Física no Maranhão: balanço das teses e dissertações de docentes dos cursos de formação profissional*. Dissertação (mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em educação, Unicamp, Campinas, SP.

Vitor-Costa, Marcelo, Maia da Silva, Priscila, & Soriano, Jeane Barcelos. (2012). A avaliação da produtividade em pesquisa na Educação Física: reflexões sobre algumas limitações dos indicadores bibliométricos. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 26(4), 581-597. https://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092012000400005

Análisis de contenido de los textos legislativos de las Escuelas Municipales de Música en el Estado Español

Sara Domínguez-Lloria[1] y Rut Martínez López de Castro[2]

[1]Departamento de didácticas aplicadas, Universidade de Santiago de Compostela. saradominguez.lloria@usc.es;
[2]Departamento de didácticas especiales, Universidade de Vigo. rut@uvigo.es.

Resumen. En la década de 1990 se produce en España un aumento masivo de la demanda de enseñanzas en las Escuelas Municipales de Música derivado de la promulgación de una legislación que regulaba su organización y funcionamiento. El objetivo de este estudio se centra en analizar la normativa legal de las Escuelas Municipales de Música para estudiar la gestión la organización y la formación del profesorado de este tipo de centros en el Estado Español El estudio se realizó analizando la legislación de las Escuelas Municipales de Música estableciendo una serie de variables objeto de análisis como fueron: la gestión, la organización y la formación del profesorado a través 13 textos legislativos determinando que siendo las enseñanzas con mayor volumen de alumnado del Estado español son las mas abandonadas en cuanto a su adaptación y renovación teniendo en cuenta el cambio del panorama actual respecto de este tipo de servicios.

Palabras clave: Escuelas Municipales de Música; Análisis de contenido; Gestión; Legislación; Investigación cualitativa.

Content analysis of the legislative texts of the Municipal Schools of Music in the Spanish State

Abstract. In the decade of 1990 a massive increase of the demand of lessons in the Municipal Schools of Music takes place in Spain derived from the promulgation of a legislation that regulated its organization and operation. The objective of this study is centered in analyzing the legal norms of The Municipal Schools of Music to study the management, the organization and the training of teachers of this type of centers in the Spanish State. The study was carried out analyzing the legislation of the Municipal Schools of Music establishing a series of variables object of analysis such as: management, organization and teacher training through 13 legislative texts determining that being the lessons with the largest volume of students in Spain are the most abandoned in terms of adaptation and renewal taking into account the change in the current situation regarding this type of services.

Keywords: Municipal Music Schools, Content analysis, Management, Legislation, Qualitative research.

1 Introducción

Dada la escasez de estudios en el ámbito de la formación musical sobre la gestión y administración de las escuelas de música hemos pretendido acercarnos a esta realidad con el fin de definir las características del modelo o enfoque de gestión utilizado, así como su organización y formación del profesorado.

Las EMM surgen de forma masiva en la década de los 90. Hasta entonces la educación musical se centralizaba únicamente en los conservatorios de música, lugares destinados a la formación musical de los ciudadanos y conducentes a titulaciones oficiales.

Con la promulgación de la Orden de escuelas municipales de música del Ministerio de Educación del 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las escuelas de música. Y danza (BOE Nº 202/1992, de 22 de Agosto) se produce un cambio en el panorama legislativo de la educación musical en nuestro país. Al amparo de esta normativa surgen

estos centros de enseñanzas no regladas pensados para dotar a los ciudadanos de una formación musical que hasta entonces estaba limitada a sectores muy concretos de la población.
La creciente demanda de este servicio por parte de la ciudadanía provoca, que, de forma paulatina, la enseñanza de la música sea vista por los ciudadanos primero como un asunto de interés y segundo como un derecho al que las administraciones públicas deben dar respuesta. Sin embargo, la escasa legislación y concreción sobre la organización de estos centros está suponiendo un grave problema para las administraciones en cuanto a su organización curricular y gestión académico- administrativa.

1.1 Marco teórico

El concepto de gestión ha sido importado al sistema educativo desde las teorías empresariales, y su acepción primaria viene del latín gestĭo-ōnis. Es decir, acción y efecto de gestionar y de la palabra negocios, que deriva en cuasicontrato que se origina por el cuidado de intereses ajenos sin mandato de su dueño. Según el diccionario de la RAE se limita a la administración de los recursos, como es hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o de un deseo cualquiera.
A partir de las transformaciones que han operado en la administración de las empresas, el término "gestión" ofrece una visión más sistémica. Entendiéndose por visión sistémica aquella que nos ayuda a “ver” el todo, apreciar sus interacciones, la energía presente y descubrir sus características distintivas, aquellas que son propias del conjunto y que no existen en las partes. A la vez, ubica el sistema en su entorno, acepta la complejidad que nos excede, la irreversibilidad del tiempo, la auto organización, la “inteligencia” de los sistemas y nuestra responsabilidad con el bien común (Bravo, 2006).
La organización escolar, de acuerdo con una visión sistémica corresponde a lo que se podría denominar una estructura organizacional compleja. Dicha complejidad ha sido reconocida entre quienes lideran el pensamiento sobre una concepción global de la noción de calidad de la educación.
Para determinar las características del modelo de gestión hemos seguido los estudios de varios autores. González-Palma (2005) plantea que la gestión debe ir más allá de la administración de recursos financieros, siendo necesario el trabajo en equipo, la responsabilidad y los valores compartidos.
Debido a que la educación puede ser considerada como uno de los principales motores del desarrollo económico, es de suma importancia evaluar su calidad. En esta línea, Toranzos (1996) añade que la calidad se encuentra en el primer plano de la agenda educativa internacional, significando esto, que la masificación educativa trae consigo la necesidad de brindar una formación homogénea, pero sin perder el desarrollo de la variedad y diversificación requerida en la educación actual. Este mismo autor concibe que la calidad de la gestión educativa está compuesta por tres dimensiones: eficacia y resultados de aprendizaje alcanzados; relevancia y fines pertinentes; y procesos: medios empleados.
De acuerdo con Castelán (2003) deben evaluarse distintos aspectos de la vida escolar, como son los objetivos, la planificación, la gestión, el uso del tiempo, las condiciones laborales, la relación con los padres, entre otros aspectos que intervienen en la complejidad de la escuela. Álvarez y Topete (2004) proponen un modelo basado en criterios e indicadores para evaluar la calidad y la gestión de las instituciones de educación básica, cuestión que servirá de marco referencial para evaluar la calidad y la gestión de las Escuelas Municipales de Música (EMM). Finalmente, Antúnez (2014) opina que la legislación y normativa de los centros educativos deben relacionarse fundamentalmente con los miembros de la comunidad escolar: padres, alumnado y profesorado. Es necesario también, a juicio de estas autoras, entender que la organización de centros como instituciones abarcaría todos los elementos que se encuentran dentro de la organización escolar desde los documentos a la planificación institucional, entendidos como los acuerdos para establecer las directrices que dan coherencia a las practicas individuales y a las particularidades de cada uno de los centros, desde el

Proyecto Educativo de Centro (PEC) hasta los diferentes planes que se desarrollan en cada uno de los centros. Sin olvidar por supuesto la importancia del profesorado en cualquier institución educativa.
Normalmente hablamos de tres enfoques en las organizaciones educativas, el enfoque científico racional, el enfoque interpretativo y el enfoque socio-crítico.
El enfoque científico racional se fundamenta en que la realidad es una entidad cierta y observable, capaz de ser estructurada y organizada en un sentido razonable; por lo tanto, puede ser canalizada hacia el establecimiento de determinadas metas que ayudarán a un mejor desarrollo.
La preocupación fundamental de este paradigma está en la definición y redefinición de objetivos, funciones, estructuras, medios, etc. por la búsqueda de un alto nivel de competencia tanto técnica como profesionalmente en todos sus integrantes. La meta última se centra en la eficacia para conseguir los logros y resultados más ambiciosos. Por ello, lo que verdaderamente importa es el funcionamiento de la organización.
Bajo este esquema, la escuela resulta una estructura rígida donde las funciones, los roles y las normas tienen como fin la socialización y la selección social en un marco ordenado y organizado con la finalidad de promover la eficacia y la eficiencia (Díaz, 2005).
Por otro lado, el enfoque el enfoque interpretativo centra su atención en el mundo de los significados y la simbología que configura las realidades de las organizaciones educativas. Se sitúa en aspectos y sectores cargados de significación, valores, ritos y creencias que integran la cultura del centro.
La realidad de las escuelas se comprende como un conjunto de símbolos aceptados, construidos, recreados y compartidos por los miembros que integran la comunidad escolar. Estos símbolos tienen la misión de crear lazos y vínculos entre los miembros de los grupos implicados, para mantener una cultura que aglutine y cohesione a todos y cada uno de los integrantes del grupo, proporcionándoles elementos comunes que puedan ser compartidos y fomentados (García, 1997).
Como respuesta a las tradiciones racionales o positivas e interpretativas surge el enfoque socio-crítico. Se trata de una perspectiva cuyo objetivo es profundizar en el análisis de la realidad para favorecer el compromiso y la transformación de la práctica El "saber reflexivo" que señala Habermas (1982) sirve a un interés emancipatorio.
En los centros de educación musical de enseñanzas medias e iniciales tanto formales como no formales lo que ha dominado hasta hoy, en el campo de la organización escolar, ha sido un enfoque racionalista instrumental que ve a la escuela como una institución que hace una “oferta educativa” a la comunidad, de acuerdo con las reglas del mercado. En consecuencia, una institución que compite con relación a sus similares respecto de la infraestructura, los resultados académicos obtenidos medidos mediante pruebas de acceso a estudios profesionales, entre otros.
En este sentido, el paradigma científico-racional ha asumido otras nomenclaturas, pero el concepto de escuela sigue estando preestablecido por definiciones externas y estandarizadas, por estudios que consideran como válidamente confiable aquellos aspectos que sean observables, mensurables, comprobables, que contradicen seriamente los principios de equidad y justicia social, que se le presuponen a los centros de educación musical en lo que respecta a la democratización de la música (González-Palma, 2005).
Tradicionalmente el enfoque que ha tenido más predominio en las organizaciones escolares es el enfoque científico racionalista, aunque en los últimos años han surgido variantes que como en el enfoque interpretativo, se centran en la idea de que los significados subjetivos y consensuados que configuran la realidad social son el elemento prioritario cuando se pretende estudiar la misma y, por tanto, las organizaciones.
En esta línea, Greenfield (1984) propuso, una postura alternativa en la que las organizaciones no son concebidas como estructuras sujetas a leyes universales, sino como “artefactos culturales” que

dependen del significado subjetivo, de la intención e interacción de las personas que forman parte de ella.
Este enfoque interpretativo de las EMM nos sitúa en la premisa de que el significado de las cosas no es algo que venga dado a priori, sino que se deriva de la interpretación y de procesos interpretativos desarrollados "in situ". En consecuencia, se asume que la realidad social no es algo objetivo, externo o independiente del individuo sino, más bien, una construcción social elaborada a través de las experiencias subjetivas de las personas y de sus interacciones con los demás. De manera, que la realidad organizativa no estaría constituida tanto por acontecimientos objetivos, observables, externos al propio sujeto, sino por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por sus miembros, a través de sus interacciones e interpretaciones en un contexto social dado.
Desde la organización escolar se entiende que todas las escuelas son similares en su estructura y sus funciones, no obstante, desde el punto de vista de la cultura organizacional, de las relaciones que se establecen, de los significados que les atribuyen a las cosas, éstas son distintas y diversas.
En esta línea, es importante especificar los dos tipos de gestión por parte de la administración pública, la gestión directa y la indirecta.
La gestión directa es la que lleva a cabo la propia Administración, sin interposición de ningún particular, y en la que titularidad y gestión permanecen en el ámbito público.

La gestión indirecta supone la separación entre titularidad y gestión, realidad que se traduce en la intervención de particulares en relación con la prestación de los servicios públicos. La gestión indirecta se presenta, así como una fórmula que permite librar al Estado de los costes de capital inherentes a la puesta en marcha de un servicio, así como los riesgos económicos que esta comporta.
Actualmente la normativa de este tipo de gestión es regulada en el Texto Refundido de la Ley de Contratos del Sector *Público (Real Decreto Legislativo 3/2011, de 14 de noviembre – TRLCSP).*

1.2 Objetivos del estudio

El objetivo de este estudio fue analizar las EMM del Estado Español a través del estudio de su normativa legal, para establecer un panorama general acerca de las similitudes y diferencias de las EMM en los ámbitos de organización, gestión y formación del profesorado.

2 La Investigación / Método / El Proyecto

Se diseñó un estudio descriptivo interpretativo con el objetivo de analizar la gestión y la organización de las Escuelas Municipales de Música del Estado Españolas través de un análisis de contenido de la legislación vigente, para determinar cuestiones referidas a la gestión, la organización y la formación del profesorado. Este análisis fue realizado por dos autores a través de un enfoque interpretativo y una metodología cualitativa de análisis de contenido a través de un diseño retrospectivo ex post facto teniendo en cuenta los diferentes textos legislativos del Estado español referidos a las Escuelas Municipales de Música durante julio de 2017 a mayo de 2018.

2.1 Fases del proceso de la investigación

El análisis de la legislación se llevo a cabo en función de los objetivos del trabajo. Así se procedió a extraer información relacionada con tres amplias dimensiones tanto en las enseñanzas regladas como no regladas: a) Organización, b) Gestión y c) Profesorado. Para cada una de estas se identificaron aquellas variables de interés para este trabajo y se llevó a cabo un análisis de contenido

a través de la creación de un sistema categorial metódico que permitió el vaciado de la información contenida en cada ley.
Además de otros criterios de carácter semántico, para constituir una categoría se ha utilizado el requisito de agrupar bajo la misma al menos aquellas recogidas en tres textos legislativos. Estas variables son la organización, la gestión y la formación del profesorado. A continuación, se exponen las variables y las subcategorías de análisis.

2.1.1 Organización

Las variables que se incluyen en esta dimensión se relacionan con los siguientes contenidos:
A. Objetivos: iniciación musical de edades tempranas., práctica musical individual y de conjunto, fomento de las actuaciones públicas, impulsar la preparación de aficionados, no tener límite de edad., centros de orientación profesional de talentos musicales.
B. Currículum: música y movimiento (4-8 años), actividad instrumental teórica y de conjunto, formación musical en todo tipo de música, formación instrumental a partir de los 8 años (3ºEP), flexibilidad en el aprendizaje, no conducente a títulos oficiales y autonomía pedagógica y organizativa.

2.1.2 Gestión

Las variables que se incluyen en esta dimensión se relacionan con los siguientes contenidos:
A. Condición para el funcionamiento de las Escuelas Municipales de Música: instalaciones, equipamiento.
B. Registro de las Escuelas Municipales de Música: pertenecer a un registro específico, titularidad pública o privada, requisitos de inscripción

2.1.3 Profesorado

A. Requisitos: titulaciones requeridas para el ejercicio de la docencia en las EMM

3 Instrumentos

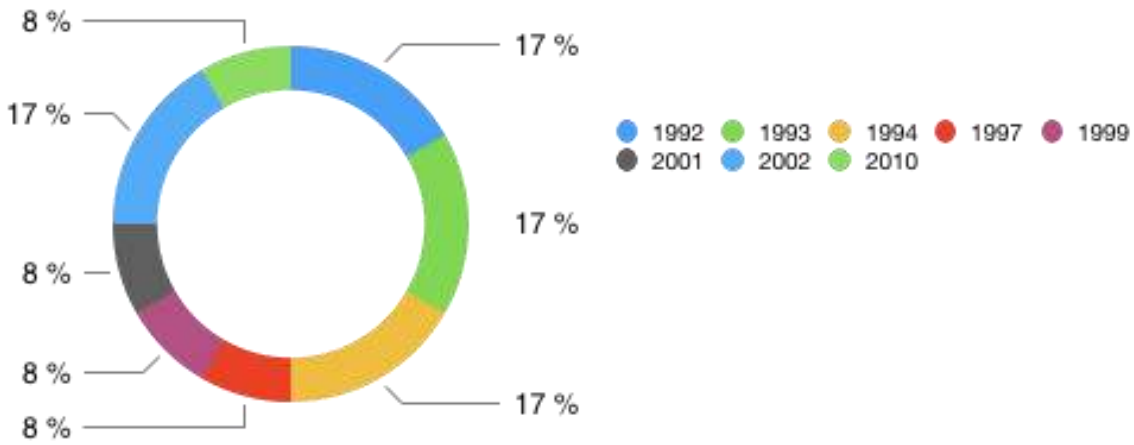
La legislación utilizada en este trabajo referida a la creación funcionamiento y organización de las EMM fue extraída de la página web del Ministerio de Educación del Gobierno de España que proporciona acceso a todas las leyes educativas que rigen tanto a nivel estatal como en las diferentes comunidades autónomas que conforman el Estado. Para la búsqueda se han empleado diferentes términos referidos al currículum y la organización de enseñanzas profesionales de música y a la organización de las Escuelas Municipales de Música. La búsqueda de la legislación se ha ido actualizando de forma periódica realizándose la última el 28 de noviembre de 2018.La búsqueda general dio como resultado un total de 14 documentos legislativos uno de carácter Estatal y 13 de carácter autonómico. Como referencia general fueron tomados 13.
El texto eliminado era un documento correspondiente a la organización y currículum de las enseñanzas no regladas de música, que fue descartado por ser derogado y sustituido por un decreto posterior (Decreto 183/2002, de 28 de mayo, del Gobierno de Aragón, de regulación de las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de Aragón).
Finalmente, la muestra quedó conformada por 13 documentos legislativos entre los que se encuentran decretos y órdenes. La promulgación de estas disposiciones legislativas relativas a las

enseñanzas en escuelas de música comprende un margen temporal que va desde el año 1992 hasta el año 2010.
Las variables del estudio y la división en categorías que se tuvieron en cuenta para la realización del análisis de contenido fueron: la organización curricular, la gestión de centros y la formación del profesorado en las enseñanzas no regladas de música.

3.1 Análisis de datos

Al respecto de la legislación de las Escuelas de música, las legislaciones son muy antiguas siendo muy pocas las CA que han tocado este tema a lo largo de los años, la ley promulgada por el Estado respecto de la creación y. funcionamiento de las Escuelas de música es la *Orden de 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza. (BOE n. º202/1992, de 22 de agosto).*
A continuación, se expone en la ilustración 1 se expone la promulgación concreta de las Comunidades autónomas las cuales no todas poseen un documento autonómico específico rigiéndose en los casos de Asturias, Cantabria, Castilla y León, Ceuta y Melilla, Extremadura y Murcia por la normativa de carácter estatal.
Los porcentajes detectan que la mayoría de los decretos autonómicos se promulgan en el año 1992, 1993,1994 y 2002 con un porcentaje del 17% respectivamente únicamente el resto de las CA lo hacen en los años 1997,1999,2001 y 2010 con un porcentaje del 8% cada una como se puede ver en la Figura 1.

Fig.1 porcentaje referido a los años de promulgación de los textos legislativos en las CA



Para el análisis de datos de los textos legislativos se han tenido en cuenta las tres variables de estudio: gestión, organización y formación del profesorado y se han establecido porcentajes acerca de las coincidencias y diferencias al respecto de estos parámetros.

4 RESULTADOS

4.1 Resultados de la variable gestión en las Escuelas Municipales de Música

Para analizar la variable de gestión en las Escuelas Municipales de música se han tenido en cuenta determinadas subcategorías, estas subcategorías son una serie de elementos tomados de los textos que se han considerado de relevancia a la hora de abordar cuestiones referidas a la gestión de estas enseñanzas decidiendo establecerse 2 subcategorías que son: condiciones para el funcionamiento de las EMM y el registro de las Escuelas Municipales de Música.

4.1.1 Condiciones para el funcionamiento de las EMM

La categoría de Condiciones para el funcionamiento de as EMM aparece únicamente en el 76,47% de los textos legislativos de todas las CA analizadas y que disponen de legislación específica referida ala organización y gestión de las Escuelas de Música dentro de las subcategorías descritas solo el 88,24% tratan cuestiones referidas a las instalaciones, cuestión que no es tratada por Canarias y Castilla la Mancha y el 76,47% se ocupa de las cuestiones referidas al equipamiento cuestión a la que no se refieren ni Canarias, Castilla la Mancha, Cataluña e Islas Baleares.
Solo el 70,59% habla de la iniciación musical en edades tempranas, el 94,12% hacen referencia a la práctica de la música en conjunto, al respecto del fomento de las actuaciones en publico, generar aficionados y ser centros sin límite de edad el porcentaje es del 88,24% en nivel de aparición, mientras que el deber de orientar talentos a las enseñanzas profesionales figura en el 100% de los textos.

4.1.2 Registro de las Escuelas Municipales de Música

La categoría del Registro de las EMM aparece en el 100% de los textos analizados donde existe legislación autonómica específica sobre las Escuelas de Música en la subcategoría referida a la obligatoriedad de estar inscritas en un registro específico nos encontramos que viene reseñado en el 100% de los textos legislativos al igual que la categorización de su titularidad en pública o privada y sus requisitos de inscripción, la importancia de control a nivel administrativo se observa en que este tipo de cuestiones de nivel de gestión viene especificado en toda las CA que constan con legislación específica sobre el registro de las EMM.

4.2 Resultados de la variable organización en las Escuelas Municipales de música

Para analizar la variable de organización en las escuelas municipales de música se han tenido en cuenta determinadas subcategorías, estas subcategorías son una serie de elementos tomados de los textos que se han considerado de relevancia a la hora de abordar cuestiones de tipo organizativo en estas enseñanzas; como subcategorías se establecen 2: los objetivos de las Escuelas Municipales de Música y el currículum

4.2.1Objetivos

La categoría de Objetivos en las escuelas Municipales de Música se presenta en el 100% de los textos legislativos de todas las CA analizadas y que disponen de legislación específica referida ala organización y gestión de las Escuelas de Música dentro de las subcategorías solo el 70,59% habla de la iniciación musical en edades tempranas, el 94,12% hacen referencia a la práctica de la música en conjunto, al respecto del fomento de las actuaciones en publico, generar aficionados y ser centros sin

CIAIQ
www.ciaiq.org

límite de edad el porcentaje es del 88,24% en nivel de aparición, mientras que el deber de orientar talentos a las enseñanzas profesionales figura en el 100% de los textos.

4.2.2Currículum

La categoría de currículo y organización de las enseñanzas aparece en el 94,12% de las CA con textos propios sobre el funcionamiento de las Escuelas de Música, únicamente no es mencionado en el texto de la CA de Cataluña si analizamos el contenido de esta categoría nos encontramos con que hacen referencia a la impartición de la materia de música y movimiento en edades comprendidas entre los 4 y los 8 años el 82,35% a excepción de Castilla la Mancha, Cataluña y las Islas Baleares, la impartición de actividad instrumental, teórica y de conjunto es reseñada en el 100% denlos textos legislativos mientras que la formación musical en todo tipo de músicas aparece en el 88,24% y no aparece reseñado ni en Cataluña ni en la comunidad autónoma gallega. Otro de los puntos hace referencia a que la edad de inicio de instrumento se vera circunscrita a los 8 años con una aparición del 82,35% a excepción de Andalucía, Cataluña e Islas Baleares donde no se referencia, la flexibilidad en el aprendizaje aparece en un 64,71% no reseñado en: Canarias, C. Valenciana Galicia, Madrid País Vasco. La aclaración de que dichas enseñanzas no son conducentes a ningún tipo de titulación se deja claro en un 76,47% no haciendo mención explicita a esta cuestión en: Aragón, C. Valenciana, Galicia y la Rioja. Acerca del parámetro de la autonomía pedagógica y organizativa hablamos de una aparición en textos del 76,47% mientras que no se refleja en Aragón, Cataluña, C. Valenciana e Islas Baleares.

4.3 Resultados de la variable formación del profesorado

Para analizar la variable de formación del profesorado en las escuelas municipales de música se han tenido en cuenta determinadas subcategorías, estas subcategorías son una serie de elementos tomados de los textos que se han considerado de relevancia a la hora de abordar cuestiones de tipo organizativo en estas enseñanzas; como subcategoría se establece únicamente 1: requisitos del profesorado

4.3.1 Requisitos del profesorado

Esta categoría viene representada en el 100% de los textos legislativos analizados, cabe resaltar que el mínimo de titulación requerida para impartir Enseñanzas en estos centros es la titulación profesional de música y sus equivalentes, sin embargo, esto no es así en Cataluña, Canarias y Castilla la Mancha donde es obligatorio tener la titulación superior en música.
Otra de las cuestiones reseñadas en Galicia La Rioja Y Canarias es la posibilidad de realizar contratación del profesorado a tiempo completo o parcial o en cualquier modalidad prevista en la normativa vigente y mas interesante es la acotación de Aragón que especifica que “El Departamento de Educación y Ciencia de Aragón desarrollará criterios específicos de cualificación para determinar la suficiencia en la formación psicopedagógica y en la elaboración de proyecto educativo o al experiencia que garantice la cualificación necesaria.

5 Conclusiones

5.1 Gestión

Analizados los instrumentos de control de calidad educativa en las EMM a través de la legislación, éstos me han llevado a concluir que para la administración el único control que establece para este

tipo de centros viene dado por cuestiones de tipo formal tales como: las titulaciones del profesorado, las características de las instalaciones y los equipamientos, cuestiones medibles y objetivas que en ningún caso garantizan la calidad o validez de las enseñanzas que se imparten en este tipo de centros.
Una vez investigados quienes son los encargados de control de calidad y rendimiento académico de las EMM a través de la legislación se ha determinado que en todas las documentaciones revisadas la encargada es la administración educativa autonómica correspondiente pero cierto es también que no existe un nivel de inspección especializado en este tipo de centros así mismo el hecho de ser enseñanzas no regladas provoca aún mas dejadez por parte de las administraciones en centros de estas características.
La legislación mas completa es sin duda la del País vasco que ha desarrollado un modelo de gestión mas eficaz que ninguna otra comunidad autónoma y ha propiciado no solo un menor desembolso económico sino una forma de maximizar los recursos con los que cuentan a todos los niveles.
La anarquía y autonomía en la gestión supone un arma de doble filo ya que por un lado enriquece a los centros y da una libertad que promueve el ajuste a las necesidades educativas, pero por otro lado no garantía que esa libertad pueda ser positivamente ejercida.
Pos otro lado este trabajo deja claras dos constancias a necesidad de gestores especializados en un tipo de enseñanza del cual hay mas usuarios que en centro reglados de formación musical y el libre albedrío de las administraciones a la hora de exportar un modelo de gestión efectivo teniendo en cuenta que dentro de una misma comunidad autónoma los ayuntamientos pueden tener modelos de titularidad municipal gestionados de forma directa o indirecta.

5.2 Organización

Las enseñanzas no regladas de música en el estado español representan el grueso de alumnado más importante con un total de 191.763 alumnos frente a los que presentan las enseñanzas regladas con un total de 81.325 alumnos según los datos extraídos de la base de datos del Ministerio de Educación para el curso 2017/2018, si consideramos que la legislación estatal es promulgada en el años 1990 y que la mayoría de las legislaciones autonómicas se promulgan en la misma década nos encontramos con una legislación que se presenta sin actualizar frente a la reforma educativa del año 2006 con la LOE y posteriormente modificada por la actual LOMCE; podemos concluir que esta legislación esta desactualizada y no ha sido una preocupación para las administraciones ocuparse de sus actualizaciones y reformas. Se concluye pues que de gestión de las Escuelas Municipales de música no ha avanzado nada en los últimos años si se tiene en cuenta que no existe ni una sola modificación en la ley estatal que como se comento con anterioridad es del año 1990 por lo cual en muchos casos no se ajusta a la realidad que viven estos centros musicales en la actualidad.
Realizado el análisis del panorama actual de las Escuelas de Música y estableciendo que tipo de parámetros son los que resultan mas significativos a la hora de tener en cuenta para la gestión escolar de un centro de estas características determinamos que quizás lo mas relevante a nivel educativo para estos centros es: que no existe límite de edad, que no cuenta con validez académica y que tiene total libertad pedagógica a excepción de las Islas Baleares que está supeditada curricularmente a curricularmente al Conservatorio.

5.3 Formación del profesorado

En este nivel concluimos que los requisitos de titulación del profesorado no responden hoy en día a la renovación de las titulaciones de las enseñanzas musicales y solo algunas de las comunidades autónomas han tenido en cuenta estas cuestiones reorganizando la legislación a nivel autonómico en circulares añadidas a la ley existente.

Referencias

Álvarez, I. T. (2004). Búsqueda de la calidad en la educación básica. Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategia de gestión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) 4(3), pp. 11-36.*

Bravo, J. C. (2006). *Hacia la visión sistémica aplicada.*

Calvo, M. H. (2007). *La precariedad laboral de los Servicios Públicos.(Tesis Doctoral) Universidad de Murcia*

Castelán, A. (2003). ¿Una nueva gestión educativa para nuestras escuelas? *Revista de educación moderna para una sociedad democrática,*pp. 39-42.

Díaz, C. (2005). *La organización escolar: ¿burocracia o comunidad? Reflexiones desde una mirada ética 14(26)*

Fernández Nares, S.(1995). Consideraciones sobre la teoría socio-crítica de la enseñanza. *Enseñanza 13,*pp.241-259.

Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista Ciencias Sociales 2(96),* pp. 35-54.

García, F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos.* Málaga: Aljibe.

González-Palma, J. (2005). *De la gestión pedagógica a las gestión educativa. Una tarea inclusa.* Observatorio Ciudadano de la Educación.

Greenfield, T. (1984). Theory about Organization: A New perspective and its Implication for Schools. Londres: Harper Education.

Habermas, J. (1982). Conocimiento e interés. Madrid. Taurus.

Antunez, S. (2014).Docuemtos de planificación institucional. En I Cantón y M.Pino (Coord), *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento.* Madrid: Alianza Editorial.

Toranzos, L. (1996). Evaluación y Calidad. *Revista iberoamericana de educación, 1996*.

La investigación basada en las artes (IBA). La muñeca barbie, una propuesta educativa

Rut Martínez López de Castro[1] y Sara Domínguez-Lloria[2]

[1]Departamento de Didácticas Especiales de la Universidad de Vigo, España. rut@uvigo.es
[2]Departamento de Didácticas Aplicadas de la Universidad de Santiago de Compostela, España. saradominguez.lloria@usc.es

Resumen. Después de la crisis del positivismo y del cientifismo, la noción de investigación y la forma de abordarla se ha ido abriendo a otras formas de investigación cualitativa que permiten el estudio de las experiencias humanas. Desde esta perspectiva se plantea la investigación basada en las artes (IBA) como un tipo de investigación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos para dar cuenta de prácticas de experiencias que difícilmente se hacen visibles con otro tipo de investigaciones. IBA indaga sobre la creatividad y su interpretación, sugiriendo preguntas y desvelando lugares no explorados. En esta comunicación pretendemos dar cuenta de lo que significa la investigación basada en las artes, sus características, sus aportaciones fundamentales, y también los dilemas a los que se enfrenta. Como ejemplo ilustrativo, mostraré un proyecto educativo sobre la muñeca Barbie donde se explora problemáticas de género a través de la investigación con métodos artísticos.

Palabras clave: investigación basada en las artes (IBA); cultura visual; muñeca Barbie; feminidad.

The research based on the arts (IBA). The barbie doll, an educational proposal

Abstract. After the crisis of positivism and scientism, the notion of research and the way to approach it has been opened to other forms of qualitative research that allow the study of human experiences, and other complex and changing phenomena. From this perspective, research is focused on behavior, social relations or symbolic representations such as ethnographic, historical, narrative, performative, artistic research, etc. The arts are recognized as a legitimate form of inquiry that allows us to access what people do, want or think. Art-based research (IBA) is a type of qualitative research that uses artistic procedures to account for practices of experiences that are hardly visible with other types of research. IBA inquires about creativity and its interpretation, suggesting questions and revealing unexplored places. In this communication we intend to give an account of what research based on the arts means, its characteristics, its fundamental contributions, and also the dilemmas it faces. As an illustrative example, I will show an educational project about the Barbie doll made with the students of the Degree in Early Childhood Education where gender and childhood problems are explored through research with artistic methods.

Keywords: arts-based research (IBA); visual culture; Barbie doll; femininity.

1 Introducción

Las ciencias humanas y sociales se enfrentan a una reconstitución reflexiva para contribuir a la complejidad de los procesos histórico-sociales. Los retos de las ciencias humanas y sociales son contribuir a los desafíos de la sociedad contemporánea como: la globalización, las transformaciones de la socialdemocracia, los nuevos estilos de vida, el cambio climático, o entre otros, la diversidad identitaria. Giddens (1997) habla de "modernización reflexiva" como el modo de examinar y reformular el análisis de las acciones humanas y su contribución a la producción de conocimiento y la reflexividad para el desarrollo del mundo social.

Desde este contexto reflexivo se hace evidente cuestionar las formas hegemónicas de investigación empiristas y positivistas como las únicas maneras de dar cuenta de los fenómenos y las experiencias.

Esta visión de la investigación marcó la historia del conocimiento, y tuvo como consecuencia (Hernández y Aguirre, 2012) la matematización de los resultados, la separación entre el sujeto y el objeto observado, y el valor del laboratorio como lugar más adecuado para investigar. A esto hay que añadir, el debate clásico en la Historia de conocimiento entre la dicotomía arte-ciencia, donde se estableció una posición subalterna del arte vinculada a lo subjetivo, intangible y ficcional, frente a la ciencia como objetiva, tangible y racional.

Una perspectiva alternativa de investigación como la investigación basada en las artes puede favorecer un cambio en la manera de investigar la experiencia que contribuya a dar respuesta a problemas sociales, derechos humanos, conflictos interétnicos o socioambientales, entre otros.

El tema de este capítulo es Investigación basada en las artes (IBA) como un modo de conocimiento de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales, performativos) para comprender e iluminar problemas sociales y humanos, que en ocasiones pasan desapercibidos por los otros modos tradicionales de investigación.

Desde esta perspectiva, un primer objetivo, es dar cuenta de lo que significa esta investigación basada en las artes (IBA), sus características, sus aportaciones fundamentales al campo de la educación, y también sus dilemas. El segundo objetivo, es mostrar como se elabora un proyecto de investigación educativa basada en las artes realizado con estudiantes universitarias sobre la publicidad de la muñeca Barbie. En esta parte, confrontaré las teorías de IBA con la cultura visual desde una perspectiva crítica.

2 Investigación basada en las artes (IBA)

Desde los grandes filósofos griegos como Platón o Aristóteles a pedagogos como Dewey (2010) han intentado profundizar en los aspectos valiosos y únicos del arte. Dewey apela por la práctica experimentalista artística. El impacto de estas ideas abre nuevos caminos como los planteados por Eisner (1995:9) sobre la importancia del arte:

> "En mi opinión, el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual. Las artes visuales remiten a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda: la contemplación estética de la forma visual".

Los trabajos de Eisner marcan una trayectoria hacia la integración de las miradas artísticas como vía de investigación y rompe con la creencia de que el conocimiento solamente se produce desde la razón y desde los métodos inductivos o deductivos.

La denominada Investigación basada en las artes (IBA) se inició como parte del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales en la década de los 80 (Conelly y Clandinin, 1995; Lawler, 2002; Hernández, 2008).

IBA se nutre de la influencia de los enfoques construccionistas y fenomenológicos, ambos orientados hacia el significado y a la experiencia. Estos enfoques han abierto la investigación a otras formas de conocimiento que tienen en cuenta lo biográfico, la influencia del lenguaje, la experiencia del investigador y los participantes, etc. IBA nace vinculada a estos enfoques que reconocen la experiencia humana en la investigación, y concretamente la experiencia artística.

2.1 ¿Qué significa una investigación basada en las artes?

Los principales criterios para identificar una IBA (Barone y Eisner, 1997) son:

a) Se trata de investigaciones con intenciones habitualmente asociadas con la actividad artística.

CIAIQ
www.ciaiq.org

b) Aparece una presencia notable de cualidades estéticas que empapan tanto el proceso como el informe final.

Ambos criterios nos remiten a un tipo de investigación que utiliza diversas modalidades y metodologías artísticas, afrontando interpretar la experiencia de una manera integradora de las artes, desde una visión divergente y abierta a las posibilidades estéticas.

Por su parte, Hernández (2008: 94) define las características del IBA de esta otra manera:

a) Utiliza elementos artísticos estéticos.
b) Busca otras maneras de mirar y representar la experiencia. A diferencia de otras perspectivas de investigación no persigue la certeza, sino que señaliza matices y lugares no explorados.
c) Trata de desvelar aquello de lo que no se habla proponiendo una conversación más amplia y profunda sobre las políticas y prácticas.

Por su parte, Sullivan (2004) propone dos enfoques relevantes del IBA: el carácter paradigmático de la investigación artística, y los modos de conocer que amplia más allá de las investigaciones de las ciencias sociales y experimentales.

Para Irwin (2013) del grupo de investigación a/r/topography, considera que las artes son una manera de indagar en el mundo para mejorar nuestro conocimiento de él, a través de las prácticas visuales, performativas, poéticas, musicales y narrativas. A su vez, Silverman (2000) considera que la finalidad de cualquier investigación es permitir acceder a lo que las personas hacen y no sólo a lo que dicen, llevando las artes el hacer al campo de la investigación. Defendiendo la práctica de taller como un laboratorio de ideas y de indagación creativa.

2.2 Características de la IBA

Se pueden definir (Hernández, 2008) como:

- Mestiza, plural y diversa ya que aporta novedades a los modos clásicos de producción del conocimiento.
- Conecta las distancias entre el yo y el nosotros, actuando como un espejo. Nos lleva a una mayor profundización del estudio de uno mismo.
- Puede ser utilizado para capturar lo inefable, lo que resulta difícil poner en palabras.
- Es memorable, no puede ser fácilmente ignorada, demanda nuestra atención sensorial, emocional e intelectual.
- Comunica de una manera más holística, abordando el objeto de estudio desde la diversidad de lenguajes y combinando a la vez la totalidad y la parte de lo que vemos.
- A través de un detalle y un contexto visual, se nos muestra por qué y cómo estudiar lo que de una persona puede resonar en la vida de muchos. Opera facilitándonos la empatía o permitiéndonos ver a través de la mirada del investigador-artista.
- Por medio de metáforas y símbolos, se puede mediar teoría de manera elegante y elocuente. También, utiliza códigos culturales para realizar declaraciones teóricas efectivas y cuidadosas.
- Hace que lo ordinario aparezca extraordinario, en la medida en que provoca, innova y quiebra resistencias, llevándonos a considerar nuevas maneras de ver o hacer cosas.
- Entraña corporeización y provoca respuestas corporeizadas.
- Puede ser más accesible que muchas formas de discurso académico.
- Hace de lo personal, social, y de lo privado, público.

2.3 Contribución educativas de la IBA

La contribución de la investigación artística a la educación es su aproximación de los procesos creativos y sensibles para el conocimiento de uno mismo y del entorno. El énfasis se pone en cómo las artes pueden tener su aplicación pedagógica permitiendo establecer puentes, nexos para evocar

emociones y proporcionar perspectivas alternativas de conocer y ver el mundo. Esto nos remite a una investigación que adopta los enfoques y procesos propios de la creación artística para abordar de manera abierta y divergente los problemas educativos.
Las artes aportan un valor formativo intrínseco a las personas que se implican, a diferencia de la neutralidad de otros tipos de procesos de investigación. Favorecen la exploración, la expresión y la comunicación de aspectos de los que no somos conscientes, ofreciendo una mayor comprensión humana (MacNiff, 2008; Marín, 2012; Marín, 2013).
Diversos autores, defienden que la IBA contribuye a dar un valor formativo intrínseco en las personas que se implican proporcionando un espacio para explorar, evocar emociones, relacionar, confrontar, reflexionar, desafiar, criticar, etc. donde el investigador puede desarrollar su capacidad para argumentar desde diversos soportes artísticos.
Para conseguir este propósito consideramos una serie de contribuciones de la IBA a la educación:
- La creatividad se convierte en la clave para llevar a cabo la investigación educativa, promoviendo la originalidad, la flexibilidad, la imaginación y la capacidad de generar nuevos puntos de vista.
- Procura encuentros con la diversidad facilitando la empatía y la alteridad, y activa el sentir, el escuchar y el percibir al otro.
- Busca otras maneras de mirar y representar la experiencia desde lo sensitivo, emocional, lo imaginativo y lo creativo para explorar perspectivas diferentes.
- No persigue la certeza, sino desvelar matices y lugares no explorados, enfrentando el proceso educativo a lo inesperado y a lo incierto.
- Ofrece soportes imaginativos, flexibles e integradores para la enseñanza-aprendizaje.

2.4 Dilemas y dificultades de la IBA

Todas las formas de conocimiento tienen límites en sus exploraciones e intervenciones del mundo, y el IBA también se enfrenta a sus propios dilemas y dificultades en su valoración como investigación.
La ausencia de una tradición consolidada hace que esta metodología se encuentre con dificultades y sus propios desafíos. Por otra parte, el utilizar la creación artística para dar cuenta de la investigación implica transitar entre caminos diversos e inciertos. Toda investigación demanda rigor y dominio de los enfoques para tomar decisiones sobre la interpretación y el análisis de lo que se muestra, y sobre la posición ética del investigador.
Algunos de los dilemas y complicaciones a los que se enfrenta IBA se producen en torno a la calidad artística, la relación entre el arte y la palabra, y la relación con los investigadores participantes (Hernández, 2008: 111-113). Esto lo podemos resumir en:
- IBA está poco fundamentada teórica y empíricamente, lo que hace que en ocasiones no tenga una sólida fundamentación metodológica y epistemológica.
- Las investigaciones adscritas a IBA deben de realizar suficientes conexiones entre disciplinas como la educación y las ciencias sociales para que le otorguen sintonía y contribuyan a la sistematización de las ideas y hallazgos.
- La práctica artística en ocasiones se oculta bajo el término de investigación, y no todas las obras son investigación. Eisner (1992, 1995) afirma que el sello distintivo es que avanza en la comprensión de lo humano, propiciando el cuestionamiento y la mejora de nuestras vidas.
- En ocasiones, se confunde la calidad estética y artística con la calidad que debe de imperar en una IBA. Ésta tiene que ir más allá de la valoración de la habilidad artística para centrarse en la responsabilidad social, considerando IBA como una pedagogía crítica que genera nuevo conocimiento y tiene la capacidad de cuestionar, contestar o desnaturalizar los regímenes dominantes de representación.

- Considerar los límites entre el papel como artista, investigador e investigados. Como sugiere Hernández (2008:112) se hace relevante en proyectos artísticos colaborativos de manera que el proceso de investigación permita a los participantes representarse a sí mismos, y crear espacios alternativos para el cambio.

3 Un ejemplo de estudio con metodología IBA: BARBIE. UN MODELO FEMENINO DE PERFECCIÓN

A continuación, detallamos como se elabora un proyecto que tuvo como objetivo fomentar la reflexión crítica entre las estudiantes en torno al modelo de feminidad que representa la muñeca Barbie. Consideramos que es necesario recurrir a una investigación basada en las artes desde la perspectiva de la cultura visual para abordar los estereotipos sociales, las conductas y los criterios ideológicos que reproduce y produce Barbie.
La muñeca Barbie es un icono popular que pertenece a nuestro imaginario colectivo, y que tiene un papel social muy importante en la construcción de las identidades de género y de valores sociales vinculados al consumo y al glamour.
Para el estudio se establecieron las fases del proceso de la investigación que a continuación detallamos.

3.1 Conceptualización del problema de investigación

En esta fase se elabora un marco teórico operacional que nos permite delimitar el alcance de la investigación.
En este caso hemos tratado de definir y justificar cómo la publicidad contribuye a la construcción de identidades de género. Una alfabetización cultural y social crítica debe dar oportunidades a los estudiantes para desarrollar lecturas y producir textos alternativos (Luke, 1999).
Cuando se adopta este enfoque, la publicidad de Barbie se convierte en una fuente de indagación, centrada no tanto en lo que significan las imágenes, sino en cómo adquieren signficado y cómo ésto se relaciona con las experiencias de subjetividad y los valores culturales. Por lo tanto, la identidad es la centralidad del proyecto. De esta manera, resulta relevante desarrollar experiencias de reflexión en el alumnado que les ayude a colocarse en otras posiciones y aprender cómo nuestras miradas han sido construidas, y contribuyen a nuestras maneras de ser y de pensar.
Este enfoque se nutre de la pedagogia crítica o pedagogía respondiente (Giroux, 1996; Freire, 2002; Mclarean, 1995) porque implica una reacción generada desde una reflexión consciente y responsable ante la publicidad, pero también de los estudios feministas (Luke, 1999; Butler, 2006, Rifá, 2003; Gore, 1996) centrados en el carácter sexual que desde la cultura visual se hace de las niñas y niños para formar sexualidades e identidades de género. Estas autoras afirman que mediante el consumo publicitario se seduce a las niñas, a quienes se embauca con la ideología de género.

3.2 Determinación de hipótesis y preguntas de investigación

En esta fase se intenta determinar cuáles son los objetivos de investigación y las hipótesis de trabajo.
El objetivo principal es favorecer experiencias reflexivas críticas sobre los discursos hegemónicos en torno a la feminidad presentes en la publicidad, de manera que permita a las estudiantes desafiar el sistema sexo-género, y reinventarse desde posiciones alternativas.
Las preguntas de la investigación se centran en: ¿Cómo afrontan los estudiantes el análisis critico del modelo femenidad de la publicidad de la muñeca Barbie? ¿Cúal es el proceso argumentativo que hacen los estudiantes para la deconstrucción de ese modelo de femenidad? ¿Cómo se plantea la

indagación crítica desde la práctica artística? y ¿Cúales son las características creativas que las estudiantes manifiestan en sus representaciones?

3.3 Metodología de investigación

La metodología utilizada es de corte cualitativa que tiene su origen en los significados que las estudiantes construyen en su relación con la publicidad y en su proceso de creación artística. Por lo tanto, no perseguimos la objetividad, ni la neutralidad de los discursos, sino la comprensión de las experiencias. Para ello, la investigación se enmarca en la perspectiva fenomenológica donde se valora el proceso más que el producto.

La publicidad de la muñeca Barbie no es el objeto de la investigación porque entendemos que por sí misma no significa, sino que son las experiencias de las propias estudiantes. Lo que nos interesa es saber qué y cómo construyen su sentido identitario estas estudiantes; analizar lo que perciben sobre la feminidad y los valores sociales a través de la relación con la publicidad y la creación artística.

3.4 Población objeto de estudio

Las participantes del proyecto fueron 33 alumnas de la materia de Creatividad del 3º curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Vigo. El proyecto tuvo una duración de un trimestre.

3.5 Estrategias e Instrumentos para la recogida de datos

Uno de los aspectos fundamentales del rigor en una investigación cualitativa es su adecuación a la evidencia. La credibilidad de la investigación cualitativa mediante estudios de caso es una preocupación en el contexto de la indagación educativa. Por ello se intenta evitar la posible subjetividad del investigador o la imposibilidad de generalizar los resultados obtenidos en esta investigación. Una manera de hacer esto, es utilizar la triangulación en la investigación educativa para conseguir una entendimiento más complejo del problema de estudio y responder a la multiplicidad de puntos de vista diferentes de las estudiantes.

El proceso se enmarca dentro de las técnicas de análisis de contenido para el proceso de codificación de los textos e imágenes. Nos hemos apoyado en los principios de la inducción para diseñar el proceso de investigación (Flick, 2004), con la intención de que las interpretaciones de los actores formalicen las categorías de análisis.

El análisis de la experiencia se estableció como sigue: Paso 1: preguntas sobre la investigación, Paso 2: recogida de registros de análisis publicitario, Paso 3: recogida de fotografías y documentos sobre las creaciones artísticas, Paso 4: codificación, Paso 5: análisis, Paso 6: validación, Paso 7: el informe.

En nuestro caso hemos pretendido hacer una triangulación de perspectivas, confrontando y complementando, las aportaciones del análisis de contenido con la producción artística, de donde se han obtenido las categorías.

Las categorías resultantes en cada uno de los instrumentos de investigación utilizados fueron las siguientes:

- Análisis publicitario: feminidad estereotipada, adultización e hipersexualidad de la muñeca Barbie, consumismo exacerbado.
- Producción artística: cuestionamiento al espectador, declive del modelo de feminidad de Barbie, discursos desestabilizadores.

- Grupos de trabajo: educar en la comprensión de la cultura visual en infantil, autorreflexión crítica sobre la influencia de la muñeca Barbie, nuevas miradas sobre la creatividad hacia la igualdad social.

El análisis de contenido se ha realizado a través del análisis publicitario escrito y la creación artística realizados de forma grupal. Estos han dado como resultado discursos diferentes que pretenden rescatar el sentido de las alumnas implicadas, lo cual nos ayuda a entender su capacidad de reflexión crítica.

El cuestionario ha sido un instrumento utilizado para el análisis de los anuncios publicitarios. Estaba conformado por las siguientes preguntas: ¿A quién va dirigido el anuncio?; ¿Qué modelo de infancia y feminidad nos transmite?; ¿Qué nos tratan de vender y cómo?; ¿Quién aparece representando, y quién no?

La aproximación al análisis de la publicidad televisiva de Barbie se realizó desde la comprensión crítica de las representaciones que operan en términos de poder. El objetivo era detectar el poder de las imágenes como constructoras de identidad haciendo una interpretación crítica de los códigos narrativos.

Los grupos de trabajo fue otra de las estrategias metodológicas de reflexión y discusión entre el alumnado. Se planteó como una estrategia de indagación colectiva con el fin de que las estudiantes trabajaran ámbitos como la comunicación, la reflexión grupal, el saber hacer y la creatividad. Así, utilizaron el trabajo en grupo para el análisis de los anuncios publicitarios, la posterior creación de obras artísticas y la evaluación del proyecto.

Con respecto a la producción artística sobre la muñeca Barbie tuvo como objetivo el explorar diferentes lenguajes entre la fotografía a la instalación artística, de forma lúdica, creativa y crítica.

La creación artística fue realizada por los mismos grupos que hicieron el análisis de la publicidad. Se estableció como un desafío para desvelar estereotipos de género y valores sociales asociados al patriarcado, el clasismo y el racismo. Además, sirvió como un espacio de expresión del ser y de reflexión para encarar nuevos posicionamientos hacia la igualdad.

3.7 Descripción de los resultados

Los resultados de la investigación fueron paralelos al desarrollo de este proyecto. Nos interesa destacar como resultado la relación entre la formación de la identidad, la pedagogía y la política que surge desde la investigación artística. El análisis de la experiencia nos demuestra que el proyecto facilitó experiencias reflexivas compartidas entre las estudiantes permitiendo un proceso de formación pedagógica sobre su identidad social y de género. Por lo que podemos deducir, que la práctica educativa artística produjo una mejora de la comprensión de la cultura visual y de su sentido identitario, así como una apertura a los procesos artísticos como modos de conocimiento educativo.

Por último, podemos afirmar que IBA posibilitó un soporte de creación abierta y divergente para cuestionar, contestar y desnaturalizar el modelo de feminidad e infancia de la muñeca Barbie.

3.8 Divulgación de los resultados

La divulgación de los resultados científicos es un hecho que supone la conclusión de una actividad investigativa.

Hay revistas muy importantes de investigación educación artística que podrían ser buenas plataformas para publicar los resultados. Algunas de ellas son: Studies in Art Education, International Journal of Education & the Arts, The Internacional Journal of Art & Disign Education, Journal Revista de Educación Estética o Revista de Arte y Educación.

3. 9 Discusión y conclusiones

A modo de conclusión este proyecto pone de manifiesto la utilidad de los medios artísticos para la investigación educativa y social. Las principales contribuciones del proyecto fueron las siguientes:

a) La investigación artística en educación va más allá de los objetos, pues supuso relacionar la biografía de cada una de los estudiantes con la publicidad y la creación artística b) Permitió a las estudiantes adquirir alfabetismo visual crítico indagando sobre la intencionalidad y los conceptos ocultos que median en las representaciones c) Facilitó pensar, apropiarse, descubrir, dialogar y expresarse creativamente d) Ayudó a mejorar la convivencia y la relación entre el alumnado.

4 Limitaciones y líneas de acción

Las limitaciones del estudio permiten poner en evidencia la rigurosidad y validez del estudio y que se pueda replicar en otros contextos para facilitar su generalización.

Las líneas futuras de acción o prospectiva del estudio ayudan a reflexionar sobre las actuaciones que se pueden realizar como consecuencia de los resultados planteados.

En nuestro caso, el proyecto que se presenta tiene sus limitaciones, no por la falta de estudios sobre cultura visual y alfabetización visual sino porque consideramos que es necesario una investigación más profunda sobre la relación que establecen los estudiantes con la publicidad. Explorar los efectos que la cultura visual produce sobre los aprendices, es decir cómo se interiorizan estos modelos de feminidad, cómo se autorizan o se resisten (Hernández, 2011) y se constituyen en sentido de ser.

Por otra parte, podría ser necesario generar nuevos indicios sobre los que se articula este proyecto. Esto supondría poner en marcha estrategias metodológicas que enuncien otras formas de obtención de información como la realización de entrevistas, un diario de campo o instrumentos cuantitativos como una escala que mida el nivel de alfabetización crítica en torno a las imágenes.

Esto nos lleva a sintetizar una filosofía de acción con algunas líneas de actuación. Destacamos las siguientes:

- Es importante la investigación basada en las artes centrada en la cultura visual con finalidad educativa para facilitar experiencias de reflexión crítica, que permitan a los estudiantes comprender cómo la publicidad influye en sus identidades.

- Se puede favorecer la indagación visual sin necesidad de destruir la satisfacción y placer que proporcionan las imágenes o la publicidad, ya que esto va a permitir afrontar una experiencia de aprendizaje con nuevos posicionamientos.

- Considerar que lo visual y la creación puede establecer espacios de representación donde poder reinventarse lejos de los regímenes dominantes.

- Tener presente que los proyectos de IBA implican un enfoque transdisciplinar que establece conexiones con otras áreas y temas de conocimiento.

- Pensar que la práctica artística es una forma de comunicación y expresión creativa que puede evocar nuevas formas de equidad y convivencia social.

Referencias

Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Catedra.

Barone, T. y Eisner, E. (1997). Arts-based educational research. En Green, J., Camilli, G., Elmodre, P. (Eds.) *Complemenetary Methods for Research in Education*. American Educational Research Association, Washington, p.71-116.

Barone, T. (2008). How arts-based research can change minds. M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Eds.). *Arts-based research in education: Foundations for practice*. New York: Routledge, p. 28-49.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, p.11-59.

Dewey, J. (2010). *Arte como Experiencia*. São Paulo: Marins Fontes, Selo Martins.

Duncum, P. (1997). *Art Education for new times.* Studies in Art Education, 39 (3), p. 110-118.

Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (1996). *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona. Paidós (2003).

Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós (1972).

Eisner, E. (1992). *La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano*. Revista española de pedagogía, 50 (191), p. 15-34.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay y Madrid: Tierra Nueva y Siglo Veintiuno. (1970).

Giddens, A., Lash, S.& Alborés, J. tr. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.

Giroux, H.A. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular.* Barcelona: Paidós (1993).

Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Morata.

Hernández, F. (1997). *Cultura visual y educación*. Sevilla: MCEP.

Hernández, F. (2011). A cultura visual como convite á deslocalizao do ohla e ao reposicionamento do sujeito. Martins, R.& Tourinho, I. (orgs). *Educação da cultura visual. Conceitos e contextos.* Santa María, Brasil: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, p.31-49.

Hernández, F. y Aguirre, A. (compiladores). (2012). *Investigación en las Artes y la Cultura Visua*l. Barcelona: Universitat de Barcelona. En http://hdl.handle.net/2445/22162

Hernández, F. (1997b). *La necesidad de repensar el saber escolar (y la función de la escuela) etiempos de mudanza*. Aula de Innovación Educativa, 59, p. 75-80.

Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación.* Madrid: Revista Educatio Siglo XXI, 26, p.85-118.

Hernández, F. Gómez, M. y Pérez H.J. (2006). *Bases para un debate sobre la investigación artística*. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Madrid: Secretaria General de educación.

Irwin, Rita L, García, D. (tr.) (2013). *La práctica de la a/r/topografía*. Revista de Educación y Pedagogía, Medellín. Universidad de Antioquía, 25 (65), p.106-113.

Lawler, S. (2002). *Narrative in social research*. En T. May (ed.) Qualitative Research in Action. London: Sage, p. 242-258.

López Fdez. Cao, M. (2003). *Educación, creación y género*. Radiografía de la Educación Artística Monográfico, p.183-203.

Luke, C. (1999*). Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata.

MacNiff, S. (2008). *Art-based research*. En J.G. Knowles & A. Cole (Eds.) Handbook of the arts in qualitative research. Thousand Oaks: Sage.

Mclarean, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.

Marín, R. (2005). La investigación basada en las Artes Visuales o Arteinvestigación Educativa. En Ricardo Marín Viadel (ed.) *Investigación en educación artística.* Universidad de Granada, Granada, p.223-274.

Marín, R. (2012). *Quality criteria in visual a/r/topografhy photo essays: europen perspectives after Daumier's graphic ideas*. Visual arts research, 38 (2), p. 13-25.

Marín, R. y Roldán, J. (2013). Structures and Conventionalised forms in research reports using visual arts based educational research (VABER) and artistic research (AR) in visual arts. 1st Conference on Arts-Based and Artistic Research: Critical reflexions on the intersection between art and research. Barcelona: UAB. Marín, R. y Roldán, J. (2013). *Metodologías de Investigación Artística*. Sevilla: Alfar.

Rifá, M. (2003). Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. *En Foucault, la educación y la pedagogía: a los veinte años de la muerte de Michael Foucault, en homenaje a Alberto Restrepo*. Revista Educación y Pedagogía, 15 (37), p. 69-83.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research*. London: Sage.

Sullivan, G. (2004). *Art Practice as Research Inquiry in the Visual Arts*. New York: Teachers College, Columbia University.

Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR, 2013-2016): uma política emergencial

Iria Brzezinski[1] e Joana Corrêa Goulart[2]

[1]Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil. iriaucg@yahoo.com.br
[2]Universidade Estadual de Goiás, Brasil. joanacgoulart@gmail.com

Resumo. Este artigo consiste de um recorte do projeto de pesquisa "Política Emergencial de Formação de Professores: o proclamado e o realizado com o regime de colaboração e acompanhamento de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR/2013-2016)". Trata-se de um projeto de abrangência nacional, com objeto nas políticas emergenciais de formação de professores que atuam na educação básica, porém não tem curso de nível superior específico para atuar como professor. A pesquisa objetiva o acompanhamento de egressos dos cursos na modalidade presencial e a análise dos impactos da formação na prática docente. A investigação é de abordagem qualitativa com análise de conteúdo de questionários respondidos pelos professores cursistas combinada com análise de entrevistas a serem realizadas com os diretores das escolas onde os formados atuam. Para o desenvolvimento desses procedimentos metodológicos utilizar-se-á como suporte o *software Web Qualitative Data Analyses* (*webQDA*).

Palavras-chave: Política de Formação de Professores; Acompanhamento de Egressos; Investigação Qualitativa.

National Plan for Teacher Training (PARFOR, 2013-2016): an emergency policy

Abstract. This article aims to analyze the research project "Emergency Education Policy for Teachers: what is proclaimed and accomplished with the regime of collaboration and follow-up of graduates of the *Plano National de Formação de Professors* (National Plan of Teacher Education (PARFOR/2013-2016)." It is a project of a national view, aiming at the emergency policies of teachers´ training who work in basic education, but does not have a specific graduate course to act as a teacher. The objective of the research is to follow the course participants in the face-to-face modality and to analyze the impacts of the training in the teaching practice. The research is a qualitative approach with content analysis of questionnaires answered by the teachers combined with an analysis of interviews held with the principals of the schools where the graduates act. For the development of these methodological procedures we will take the Web Qualitative Data Analyzes (webQDA) software.

Keywords: Teacher Training Policy; Follow-up of Graduates; Qualitative Research.

1 Introdução

O presente trabalho decorre de um recorte do projeto de pesquisa "Política Emergencial de Formação de Professores: o proclamado e o realizado com o regime de colaboração e acompanhamento de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR/2013-2016)", credenciado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O projeto matriz possui uma equipe de dezoito (18) professores pesquisadores representantes de treze (13) Estados da Federação e do Distrito Federal, alunos de pós-graduação sendo quatro (4) do curso de doutorado e quatro (4) do mestrado, dois (2) alunos de cursos de Especialização e cinco (5) acadêmicos de Iniciação Científica.

O objeto de estudo são as políticas emergenciais de formação de professores que atuam na educação básica, porém sem curso de nível superior ou com formação incompatível com a área de atuação. Aos primeiros são ofertados os cursos de Primeira Licenciatura. No Brasil denomina-se curso de Licenciatura a todos os cursos de nível superior que formam especificamente professores para atuarem na educação básica, nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino

Médio. Aos professores já licenciados, mas que não atuam na área ou disciplina para a qual foram formados é ministrada a Segunda Licenciatura, segundo a Resolução CNE/CP n. 1, de 11/02/2009. Aos bacharéis que atuam como professores na educação básica é oferecida a Formação Pedagógica. Esta formação não é objeto da presente pesquisa.

Os cursos ofertados pelo PARFOR são fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Diretoria de Educação Básica (MEC/CAPES/DEB) e ministrados pelas Instituições de Ensino Superior, em sua maioria públicas e comunitárias.

O Objetivo Geral da pesquisa em desenvolvimento consiste do acompanhamento de egressos de Primeira e Segunda Licenciaturas do PARFOR no período de 2013 a 2016. Procede-se, também, a análise dos impactos dessa formação na prática docente dos formados atuantes nas escolas de educação básica, conforme avaliação dos gestores das escolas em que atuam.

Destaca-se que a necessidade de formar os professores para atender às demandas da educação básica, bem como o contingente dos docentes já atuantes sem a formação em nível superior ou com formação diferente da área de atuação é um forte indicador da importância de uma política emergencial de formação docente em amplitude nacional. A Sinopse do Professor da Educação Básica (MEC/INEP, 2009) apresentou que dos 1.977.978 milhões de professores e professoras atuantes nos sistemas de ensino da educação básica públicos e privados, consta que 636.800 deles não possuíam formação em nível superior. Consta, também, que 76.229 professores e professoras possuíam curso de nível superior, no entanto, sem formação na área em que atuam na educação básica. Esses dados apontavam para a necessidade de políticas públicas voltadas para a formação de professores no Brasil.

Diante dessa situação revelada pelas estatísticas oficiais o governo brasileiro instituiu, por meio do Decreto n. 6.755 de 29/01/2009, a "Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada". Ainda fazem parte dos dispositivos legais reguladores do PARFOR a Portaria Normativa n. 9, de 30/06/2009, que instituiu o "Plano Nacional de Formação dos professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação" e a Portaria n. 883, de 16/09/2009, que estabeleceu as "diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente (FEPAD) criados pelo Decreto n. 6.755/2009".

Quanto aos FEPAD, expressam o exemplo da prática do regime de colaboração, visto que são constituídos com representação da sociedade política e civil. Brzezinski (2018, p. 305) explica que "em decorrência de sua plural composição, configuram-se como espaço democrático de defesa da qualidade socialmente referenciada da formação e da valorização dos profissionais da educação". A autora ainda assegura que os FEPAD "consistem em espaços mediadores do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios" (Brzezinski, 2018, p. 305).

Nesta pesquisa opta-se por uma investigação de abordagem qualitativa com análise de conteúdo. A coleta de dados realiza-se por meio de questionários respondidos pelos professores formados pelo PARFOR em Primeira e Segunda Licenciaturas presenciais e um roteiro de entrevistas a serem realizadas com os gestores das escolas onde os formados atuam como docentes. Para o desenvolvimento dessa metodologia utiliza-se como suporte o *software Web Qualitative Data Analyses* (*webQDA*) para análise qualitativa.

Esta pesquisa, em andamento, possibilitará o acompanhamento de egressos, bem como, uma avaliação da Política Nacional de Formação de Professores no que se refere ao impacto dessa formação na prática docente dos professores formados pelo PARFOR.

2 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)

Aprovado pelo Decreto n. 6.755/2009 o PARFOR instituiu a oferta de educação superior gratuita em cursos de Primeira e Segunda Licenciaturas e a Formação Pedagógica, que podem ser ofertados na modalidade presencial e a distância, destinados aos professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20/12/1996 (BRASIL, 1996).

O PARFOR é um Plano emergencial, realizado "em serviço", implantado em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. "O regime de colaboração em relação ao PARFOR, teve como marco inicial a adesão dos estados ao Pacto de Cooperação Técnica com a União, representada pelo MEC/CAPES/DEB e a Secretaria de Articulação dos Sistemas de Educação (MEC.SASE)" (Brzezinski, 2018, p. 233). Para a autora "Esse Pacto ganhou visibilidade Nacional quando o MEC/CAPES/DEB organizou planilhas de oferta de cursos e distribuição de vagas para o PARFOR, cujo ícone virtual materializou-se na Plataforma Freire (Brzezinski, 2018, p. 233).

À CAPES, representante da União, como órgão de fomento, coube a gestão executiva e financeira dos cursos do PARFOR. As Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal instalaram os FEPAD, aos quais foi atribuída a função de elaborar e acompanhar os Planos Estratégicos de Formação. Os estados e municípios deveriam responsabilizar-se pelo apoio financeiro aos professores cursistas e garantir condições de frequência aos cursos. Destaca-se a colaboração das Instituições de Ensino Superior (IES), responsáveis pela oferta dos cursos de licenciatura em turmas regulares dessas IES, bem como, em turmas consideradas especiais, com vistas a acolher o grande contingente de professores que se inscreveram na Plataforma Freire.

O Decreto n. 6.755/2009, foi revogado pelo Decreto 8.752 de 9/06/2016. Essa revogação provocou uma ruptura com a política de formação de professores do PARFOR. No entanto, o projeto matriz teve continuidade com seus objetivos e proposta metodológica.

Em 2013, no Brasil existia um número inexpressivo de concluintes dos cursos emergenciais de Licenciatura, ao comparar-se com a alta demanda de "leigos" atuantes como professores na educação básica e que precisavam atender às exigências legais de formação em nível superior. No entanto, tem-se clareza de que o espaço temporal de execução da pesquisa 2013-2016 permitirá fazer o acompanhamento de uma significativa quantidade de egressos e uma análise do que foi proclamado e do realizado em razão das implicações do regime de colaboração no PARFOR (Brzezinski, 2015).

Os pesquisadores apresentaram a justificativa de realização da pesquisa, afirmando que:

> Encontra-se relevância na investigação aqui proposta, sobretudo, na continuidade das pesquisas supramencionadas perante seus resultados que viabilizaram a organização de um banco de informações sobre os cursos emergenciais de formação inicial e continuada de professores em serviço, bem como identificaram alguns impactos dos Planos Estratégicos formulados pelos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente, que em âmbito estadual e distrital foram se nominando Fóruns de Formação de Professores (FORPROF) e na atualidade são também chamados Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FEPAD) (Brzezinski, 2015, p. 11).

Tendo em vista o anunciado anteriormente tem-se, no projeto matriz, o seguinte problema de pesquisa: Quais são os impactos na prática docente dos professores formados em Primeira e Segunda Licenciaturas presenciais do PARFOR? Para apreender este problema elencam-se os seguintes objetivos: Contribuir com a organização do banco de dados atinentes aos indicadores reais na concretude do PARFOR; realizar o acompanhamento de egressos dos cursos de Primeira e

Segunda Licenciaturas presenciais, abrangendo a diversidade das regiões geográficas brasileiras; analisar as implicações da formação recebida no PARFOR na prática docente dos professores formados no período 2013-2016.
Pretende-se atingir esses objetivos por meio de estudos, ações e atividades de investigação que se efetivarão com o intuito de compreender o problema de pesquisa enunciado anteriormente. Para tanto, definiu-se a metodologia e os instrumentos de pesquisa, dentre os quais, a utilização do *software webQDA* de análise qualitativa.

3 Metodologia e Procedimentos da Pesquisa

Compartilha-se a ideia de Costa; Souza; Souza (2013, p. 43) de que "Os pesquisadores devem sempre lembrar, não somente o objeto da investigação, mas como a investigação será realizada". A escolha dos procedimentos e instrumentos pertinentes à investigação qualitativa e ao objeto de pesquisa é importante, visto que "A escolha da metodologia deve manter coerência com a natureza da pesquisa, com a adequada adoção de técnicas e dos instrumentos de coleta de dados no campo [...]" (Brzezinski; Abbud; Oliveira, 2007, p. 81).
Os procedimentos metodológicos desta pesquisa combinam a coleta de dados quantitativos com a investigação qualitativa. Richardson (1985, p. 38) acrescenta que "a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social [...]". Os investigadores do projeto matriz optam pela abordagem de pesquisa qualitativa que possui características básicas, dentre as quais, destacam-se:

> 1) Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador o instrumento principal. 2) A investigação qualitativa é descritiva. 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. 4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 2010, pp. 47-50).

Para conhecer os impactos dos cursos do PARFOR na prática docente dos professores formados em Primeira e Segunda Licenciaturas far-se-á o acompanhamento de egressos mediante análise das informações obtidas com os questionários respondidos por esses professores e de roteiro de entrevistas com os gestores das instituições escolares nas quais eles atuam. Realizar-se-á a análise de conteúdo, tanto dos questionários quanto das entrevistas, com aporte teórico de Franco (2005) e Bardin (2018). Esta autora entende que análise de conteúdo consiste em,

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2018, p. 42).

O primeiro momento de realização dessa pesquisa, proposto no projeto matriz, foi a localização dos egressos, professores formados pelo PARFOR, o que permitiu a definição da amostra intencional, representativa de cada região geográfica dos 26 Estados da Federação e o Distrito Federal. Tal procedimento já foi realizado pelos pesquisadores e foram identificados 35.053

CIAIQ
www.ciaiq.org

professores formados em Primeira e Segunda Licenciatura. No que tange a amostra Brzezinski (2015) explica que essa definição ficou condicionada ao quantitativo de egressos localizados e respondentes dos questionários.

O questionário é decorrente do teste piloto realizado em Aracajú-SE, em Salvador-BA e Belém-PA (Brzezinski, 2015). Contém questões fechadas, de múltipla escolha, relacionadas com a situação profissional dos egressos do PARFOR, antes do curso e depois de formado, bem como, questões abertas, para obter informações mais detalhadas sobre os significados atribuídos pelos professores cursistas à formação recebida. Até o presente momento foram enviados 16.390 questionários para os professores e tem-se 164 questionários respondidos e devolvidos pelos professores de 22 Estados da Federação e do Distrito Federal. A partir dos dados obtidos com os questionários serão configuradas as categorias de análise.

No segundo momento, será realizada entrevista com gestores das escolas em que os formados pelo PARFOR são docentes. As escolas onde os professores atuam são identificadas nos questionários respondidos e também são identificados os gestores, sujeitos informantes na pesquisa.

A análise qualitativa das informações será realizada mediante o uso do *webQDA*. A utilização desse *software* requereu a participação dos pesquisadores em um minicurso oferecido na Universidade de Aveiro (UA-PT) e outro na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás- BR).

4 Considerações Finais

Pretende-se contribuir com a organização do banco de dados dos resultados alcançados com o desenvolvimento desta investigação sobre os cursos do PARFOR. A apreensão do problema de pesquisa deverá desvelar, mediante o acompanhamento dos egressos e análise de conteúdo das informações contidas nos questionários e nas entrevistas, os impactos na prática docente dos professores formados em Primeira e Segunda Licenciatura presenciais do PARFOR.

Tem-se a convicção de que a formação em cursos emergenciais do Parfor trata-se de uma política paliativa em face do alto contingente de pessoas “leigas” que não tem formação específica para atuar como professor. O que se defende é que o Estado Brasileiro deve implementar uma política global de formação de profissionais da educação que articule a formação à valorização desses profissionais. Portanto, ações pontuais de caráter emergencial e provisório não resolverão a falta de professores qualificados na educação básica brasileira.

Referências

Bardin, L. (2018). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. (2010). *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto.

Brasil, (2009). Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*: Brasília.

Brasil, MEC, (2009). Portaria n. 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece Diretrizes para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente. *Diário Oficial da União*: Brasília.

Brasil, MEC/INEP, (2009). *Sinopse do professor da educação básica*. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira". Disponível em: http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basic. Acesso em: 23 fev. 2019.

Brasil, MEC, (2009). Decreto n. 6.755, de 29/1/2009. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília*: Diário Oficial da União*: Brasília.

Brasil, Congresso Nacional, (1996). *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

Brzezinski, I., (2018). Relatório de Pesquisa. Fórum Permanente de Apoio a Formação Docente: impactos da Política Nacional de Formação do Magistério. IN: Brzezinski, Iria. *Políticas de Formação do Magistério*: Anfope em Movimento (2018). Goiânia: Espaço Acadêmico, p. 221-317.

Brzezinski, I. (org) (2015). Política emergencial de formação de professores**:** o proclamado e o realizado com o regime de colaboração e acompanhamento de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR/2013-2016). *Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPQ*.

Brzezinski, I.; Abbud, M. L. M.; Oliveira, C. C. (2007). *Percurso de pesquisa em educação*. IJUÍ: Editora Unijuí.

Costa, A. P.; Souza, D. N. de; Souza, F. N. de (2013). *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*. Aveiro-PT; Editora Ludomédia.

Franco, M. L. P. B. (2005). *Análise de conteúdo.* 2 ed. LiberLivro.

Richardson, R. J. (1985). *Pesquisa social*: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas.

Entre Telas: Storytelling como Recurso Didático Pedagógico em Aulas Presenciais Conectadas

Ângela Noleto Silva[1], Andrea Cristina Versuti[2], Lúcio França Teles[3]

[1]Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UNB)/ Brasil.
[2]Doutora em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp). Docente no PPGE vinculada à linha Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC) da Universidade de Brasília (UNB)/Brasil.
[3]Doutor em Informática na Educação pela Universidade de Toronto, Canadá.Docente no PPGE vinculado à linha Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC) da Universidade de Brasília (UNB)/Brasil.

Resumo: Apresenta relato de experiência resultante de uso Storytelling sob o formato de vídeos roteiro de aula na disciplina Informática e Comunicação Pedagógica no primeiro semestre de 2018 que foi ofertada no Programa de Pós Graduação em Educação de uma universidade pública brasileira. Por meio da observação participante, examinou-se a possibilidade de uso da informática como meio de tática educativa/formativa entremeada à participação dos discentes em grupo de rede social virtual na produção de narrativas digitais materializadas por meio de: comentários, imagens e trocas de conhecimentos ocorridos durante as denominadas aulas presenciais conectadas. Constatou-se a mobilização quanto ao uso de linguagens das mídias digitais, alfabetização computacional no campo do Ensino Superior, imersão à esfera da comunicação e expressão digital por parte dos participantes, sinalizando a urgência em se propor atividades didático-pedagógicas inovadoras na perspectiva de se reduzir o descompasso entre a cibercultura e mundo acadêmico.

Palavras-Chave: Storytelling; Narrativas Digitais; TICE; Transposição Didática; Cibercultura

Between screens: Storytelling as a didactic pedagogical resource in connected classroom lessons

Abstract: This paper aims to describe an experience report resulting from the use of Storytelling under the format of video lesson script in the subject Computer Science and Pedagogical Communication in the first semester of 2018 that was offered in the Graduate Program in Education of a Brazilian public university. Through participant observation, we examined the possibility of using information technology as a means of educational / formative tactics intertwined with the participation of students in a virtual social network group in the production of digital narratives materialized through: comments, images and exchanges of knowledge occurred during the so-called connected face-to-face classes. The mobilization was based on the use of specific language of digital media, computer literacy in the field of Higher Education, immersion in the sphere of communication and digital expression by the participants, signaling the urgency to propose innovative didactic-pedagogical activities in the perspective of reduce the mismatch between cyberculture and academia.

Keywords: Storytelling. Digital Narratives. TICE. Didactic Transposition. Cyberculture

1 Introdução

Cibercultura, Sujeitos no Ciberespaço e Cultura Digital

O ciberespaço também passou a ser chamado simplesmente de *Rede,* um meio de comunicação originário da interconexão mundial dos computadores e, que segundo Castells (2001), celebra a chamada Sociedade Informacional ou em *Rede*. Já Rüdiger (2013) compreende cibercultura e a caracteriza como "uma formação histórica de cunho prático e cotidiano, cujas linhas de forças e rápida expansão, baseadas nas redes telemática, estão criando, em pouco tempo, um campo de interrogação intelectual pujante, dividido em várias tendências de interpretação" (p. 7). O que em certa medida, como assinala o mesmo autor, indica que essa 'revolução cibernética', sugere um novo olhar acerca dos processos educacionais e entendimento acerca do novo sujeito que constitui nesse emaranhado fluxo midiático. Sob outro prisma, Lemos (2007) descreve a cibercultura "surge com os *media* digitais, ou seja com a informática, as redes telemáticas, o multimídia interativo, a realidade virtual [...] não é uma cibernetização da sociedade, mas a tribalização da cibernética" (p. 90).

Todavia, Machado (2007) ao discutir acerca dos modos de enunciação no ciberespaço, ou seja, das ações/reações do sujeito na tela, destaca que um dos maiores desafios aos que operam nesse território virtual, encontra-se em extrair a possibilidades de orquestrar narrativas, situações e conceitos distintos conseguindo atribuir coerência aos mesmos. Possamos assim, verificar que no universo da linguagem antes compreendidas pela lógica da dualidade do tempo-verbo, som-vídeo, estas sofreram mudanças significativas ao ponto de fazê-las se diluir nos terrenos líquidos e invisíveis do ciberespaço. Assim sendo, continuar a indagar acerca de novos aspectos que a cultura digital vem produzindo no terreno do ciberespaço se faz necessário, pois, diversos formatos, conteúdos e suportes tecnológicos de comunicação estão sendo elaborados e consubstanciando em linguagens hipermidiáticas, linguagens híbridas feitas de mistura de textos linhas, sinais, gráficos, tabelas, imagens, ruídos, sons, músicas e vídeos (Santanella,2012).

2 Tecnologias Digitais da Informação Comunicação (TICE) e Cultura da Convergência

Diante da complexidade presente nesse ecossistema digital somos nos impelidos a compreender que os *velhos* meios de comunicação não tenham necessariamente se tornado obsoletos em relação às suas funções, formas de disseminação ou vias de acesso, mas sim, sendo transformados pela evolução das tecnologias da informação, comunicação e expressão. Nesse aspecto, Manovich (2005) ressalta que "os velhos dados são representações da realidade visual e da experiência humana, isto é, imagens, narrativas baseadas em texto e audiovisuais- o que normalmente compreendemos como cultural.Os novos dados são os dados digitais" (p.38). Uma vez que isso ocorre, também estão sendo aperfeiçoados outras matrizes de linguagens e sonoridade, formas de manifestação, comportamentos, modos de agir, participar, escrever, uso de instrumentos/ferramentas cognitivas e materiais, relações de mediação entre o homem e os aparatos que elabora e que afinal sinalizam novos percursos narrativos, educacionais e culturais. Esse novo *diagrama digital* delineado principalmente ao final do século XX e na primeira década do século XXI, pode nos levar a compartilhar das proposições que Jenkins (2009) afiança ao descrever como *cultura da convergência* as mudanças que as novas tecnologias impõem às relações sociais por meio de uma convergência e de um contexto mais colaborativo, participativo, democrático e que essas novas tecnologias digitais se voltam para a produção e veiculação da informação em diferentes formatos, sob via de diversas mídias, em tempos-espaços hibridizados sendo possível narrar, reformular, remixar, copiar, produzir/distribuir conteúdos (sonoros, textuais, visuais) provocando mudanças culturais bem mais complexas que a própria revolução tecnológica. Portanto, faz-se necessário que os profissionais da educação e os que ainda se encontram em processo de formação inicial, apropriem-se das tecnologias disponíveis na sociedade, estabelecendo uma relação crítica-formativa com esses suportes, para que de fato, possam integrá-las de maneira consciente e com intenção pedagógica em seus fazeres docentes e acadêmicos, possibilitando assim lidar com esses novos recursos, compreender suas linguagens como uma nova maneira de expressão a fim de que possam auxiliar no processo aprendizagem.

2.1 Narrativas digitais e Storytelling

Segundo o dicionário de Língua Portuguesa Aurélio, o verbete *narrar* significa expor ou descrever minunciosamente, historiar, relatar, referir, contar. Já a palavra *narrativa* significa conto, história, ato de narrar, narração e provém do latim *narrare* derivado de *gnare*- o que se sabe. No entanto, para Benjamin (1987), narrar é a habilidade de *vivenciar experiências*, sendo uma maneira primitiva de comunicação com raízes na tradição oral dos povos. Para o autor, "a narrativa, que durante todo o tempo floresceu num meio artesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação" (p.205). Considerando então, que ao estimular movimentos migratórios entre as diversas plataformas, de narrativa digital dissipada sob outros

CIAIQ
www.ciaiq.org

formatos - aqui a ser retratado pelo exercício de Storytelling- este poderá corroborar com as afirmações amplamente discutidas, de que a migração de jovens pelos espaços caracterizados pela mobilidade, interatividade e colaboração reforça a emergência da instauração de uma nova cultura baseada na participação efetiva dos alunos nos processos criativos das histórias.A Storytelling conforme nos apresenta Santos (2018), compreende-se como a prática de contação de histórias em que ficção e realidade se associam no ato de narrar. Entretanto, com a emergência da cultura contemporânea permeada de constantes criações, recriações nas relações sociais, têm-se observado, não só novas características alinhadas à cibercultura quanto sua presença em outras esferas da sociedade como nas estratégias de marketing de grandes empresas, campanhas publicitárias, ONGs e sobretudo, nas produções de conteúdos que diariamente alimentam as redes sociais, a Internet. Podemos supor assim que dispositivos digitais materializados sob a forma de máquinas, utensílios, acessórios e instrumentos de comunicação móveis como os smartphones, podem possibilitar a elaboração de estratégias metodológicas que aproximam a produção de narrativas digitais de práticas docentes no ensino superior e do cultivo de investigações epistemológicas qualitativas de conhecimento situado. Igualmente, consideramos que a partir do uso pedagógico intencional desses dispositivos, possam vir à tona, registros, imagens, vídeos, e o desvelamento de novas táticas nas invenções do cotidiano (CERTAU, 2012) resultantes do processo formativo vivenciado.

3 A Storytelling como recurso didático pedagógico em aulas presenciais conectadas: do percurso metodológico ao relato vivenciado

A pesquisa está situada no campo da investigação exploratória, que conforme Köche (2011) "na pesquisa exploratória não se trabalha com a relação entre variáveis, mas com o levantamento da presença de variáveis e da sua caracterização qualitativa" (p.126), nesse caso específico, os *vídeos roteiros aula,* [1] .Ponderou-se também que o mesmo favoreceu o reconhecimento e a análise tanto das múltiplas perspectivas dos participantes (Flick, 1999) quanto da análise de ações comunicativas via imagens, comentários textuais e áudio visuais (BAUER & GASKELL,2002) em uma pesquisa qualitativa no campo da Educação (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

A disciplina Informática e Comunicação Pedagógica, compõe o quadro de disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em uma universidade pública brasileira tendo o início e término de suas atividades no primeiro semestre de 2018. Sua ementa propunha tratar abordagem da informática como meio de comunicação e expressão pedagógicas; aprofundamento teórico nas diversas manifestações da informática educativa a partir de uma contextualização teórica sobre a sociedade da informação e de possibilidades e limitações de seu emprego em relações educativas. Organizada em 17 encontros, estes contemplou as temáticas: a) As TICE e seu impacto na Educação; b) Ensinar e aprender no mundo virtual: rompendo paradigmas; c) Os desafios da mediação pedagógica; d) A aprendizagem mediada por TICE; e) Em busca de uma teoria da aprendizagem mediada por TICE, distribuídas em seminários ministrados pelo docente e discentes, leituras de obras e publicações que versam sobre os assuntos selecionados, elaboração de resenhas críticas preferencialmente entregues/compartilhadas via rede social. Foram realizados onze encontros presenciais e seis presenciais conectados[2] por via de redes sociais, aplicativo multiplataforma

[1] *Vídeos elaborados pelo docente, compartilhados no grupo fechado da disciplina hospedada numa rede social em formato de transmissão live em que eram apresentados os roteiros de atividades a serem realizadas pelos discentes no decurso de realização das aulas presenciais conectadas*.

[2] Termo cunhado pelo docente da disciplina ao realizer os encontros à distância em mesmo horário/dia da semana, utilizando-se de recurso áudio-visual com comunicação síncrona disponível numa rede social e possível de ser transmitida simultâneamente entre os integrantes do grupo. Portanto, *o presencial conectado* iniciava-se já a partir da visualização e

CIAIQ
www.ciaiq.org

(WhatsApp) e constituição do grupo virtual sitiado no endereço eletrônico. A primeira aula *presencial conectada*, ocorreu com a participação online dos acadêmicos no período (14h às 17h) em que ocorriam as aulas presenciais. Um grupo fechado em uma rede social foi aberto, com o objetivo único de realização das atividades previstas. Em formato de transmissão ao vivo (Live), o professor inicia a aula, relembrando os pontos já contemplados no encontros anterior e conferida a *presença conectada* de todos, apresenta *vídeo roteiro aula* do total de 4 apresentações, contendo em seus conteúdos: seminário com a temática TICEs e seu impacto na Educação; orientação acerca de pesquisa livre de charges que refletissem acerca da disciplina, questões propositivas esclarecedoras acerca do tipo específico de comunicação presente na prática educativa, e posterior discussão/ reflexão a partir dos assuntos trabalhados quanto da prática vivenciada durante o encontro. Alguns dos desdobramentos sucedidos de uma das atividades orientadas pelos *vídeos roteiro aula* e divulgados nesta aula online, cujas manifestações de participação se deram por meio da publicação de imagens no molde de charges, emoticons e 48 comentários textuais, em que foram realizada pelos participantes de maneira simultânea quando trocavam percepções, reações as opiniões ali registradas, posicionamentos acerca do papel do professor frente ao desafio de integrar as tecnologias digitais como ferramentas auxiliadoras do processo de aprendizagem em suas práticas docentes, como também ampliavam entendimentos e real necessidade do professor em apropriar-se técnica e conceitualmente dos artefatos tecnológicos tão presentes no seu cotidiano, superando com isso preconceitos e mesmo revendo o conceito de mediação, tecnologia e ensino. A segunda aula presencial conectada quando o tema do encontro versaria sobre os desafios da mediação pedagógica diante os 04 *vídeos roteiro aula* que na ocasião além de terem sidos disponibilizado tanto em um aplicativo multiplataforma (WhatsApp) quanto na sala grupo em rede social em contexto síncrono - embora tenha sido produzido em contexto assíncrono ao que os acadêmicos estavam vivenciando - compartilhados fizeram parte de material didático interativo daquele encontro. Por meio destes vídeos roteiro aula, conteúdos enfatizando questões tais: tipos diversos de mediação para diversos tipos de mídias, a importância de se conceituar e compreender *interatividade*, o cotidiano da juventude imersa na tecnologia digital em que a interatividade é a *palavra de ordem*, elaboração de intervenções pedagógicas específicas quando do uso de aparatos tecnológicos fixos ou móveis, a relação educativa mediada por tecnologias possuidora de flexibilidades indisponíveis na relação educativa presencial, o triângulo didático e objetos de aprendizagem síncrono e assíncrono. Na terceira e última aula *presencial conectada*, os *vídeos roteiro aula,* os conteúdos contemplaram questões elucidativas sobre da necessidade e importância na produção de materiais didáticos provocadores de mudanças nas relações educativas; da compreensão de que a informática é um agente passivo, entretanto, concebida/ aplicada pelo viés educativo, passa a ser material de composição para edificação de uma engenharia da educação; do reconhecimento de que o livro didático tradicional não usufrui dos recursos digitais e portanto não aciona ações de interatividade, dinamismo que despertem ou promovam o trabalho colaborativo em rede; o compartilhamento de links de publicações de trabalhos que discutem o papel educativo da informática a partir da produção de materiais didáticos específicos; dos pré-requisitos operacionais e humanos na implantação de uma tecnologia educativa e dos contratos/destratos didáticos também evidenciados em relações educativas mediada por tecnologias.

4 Considerações

O relato vivencial descrito por este texto aponta que o emprego da Storytelling como recurso didático-pedagógico formatadas em vídeos roteiro aula, pode ampliar os terrenos de elaboração,

conferência pelo docente à medida em que os discentes acessavam sua *live,* bem como dos registros que se davam por meio dos comentários, publicações de emoticons e charges.

CIAIQ
www.ciaiq.org

circulação, veiculação de narrativas em ambientes mais dinâmicos, partindo do princípio de que informática educativa ainda é pouco explorada como tática educativa/formativa tornando-se assim forte aliada para que essa ação comunicativa se torne mais sofisticada e rica sob o ponto de vista da representação do conhecimento e da aprendizagem. Assim, ao concentrar uma visão particular sobre a informática educativa entremeada à participação dos discentes em grupo de rede social virtual na produção de narrativas digitais, permitiu também depreender das manifestações expressas pelos acadêmicos que frequentaram a disciplina Informática e Comunicação Pedagógicas nas situações educativas acionadas pelas atividades sugeridas pelo docente em seus *vídeos roteiro aulas* durante os encontros *presenciais conectados* que estas ocorriam a partir de 4 dimensões interventivas: *a) pedagógica* - organização e gestão da aula presencial conectada a partir da explanação das temáticas e orientações das atividades a serem executadas; *b) cognitiva* – produção de narrativas digitais com a inserção de novos elementos visuais na escrita e leitura, propiciando uma alfabetização midiática, familiaridade prática e conceitual das TICE e educação colaborativa em rede; *c) socioafetiva* **–** abordagens motivacionais individuais/coletivas nos momentos de interação visual e escrita, ressignificando a relação professor/aluno; *d) instrucional*- promoção de matéria didático interativo, dinâmico como sugestões de vídeos, blogs, links de publicação e trabalhos científicos. De maneira convergente, tornou-se possível conferir a potencialidade presente em experiências ancoradas no exercício do conectivismo (Renó; Versuti; Renó,2012), pois na medida em que se é instigado a explorar um universo dialógico entre uma semântica distinta e códigos específicos de uma escrita/ leitura digital este processso não se dá de forma solitária, mas como resultado das conexões estabelecidas em redes. Além disso, a produção de narrativas digitais advindas dessas experiências de aprendizagem colaborativa, de uma autonomia interativa tanto do docente quanto do discente, também provocam novas formas de produção de texto e de elementos que agora os constituem e se agregam como as charges, emoticons, resultantes das práticas sociais emergentes de múltiplas linguagens midiáticas, das modificações sentidas na organização de nossas experiências por meio de histórias que articulam os acontecimentos com os quais lidamos, representados por meio de texto, imagem ou som, como nos recorda Almeida & Valente (2012). É imperativo notar, que no processo formativo propiciado no uso da Storytelling enquanto recurso didático-pedagógico em aulas presenciais conectadas, os acadêmicos moveram e aprimoraram dimensões físicas, de linguagem e de pensamento relacionando suas vivências históricas, sociais, pessoais acionando signos, símbolos para acessar a memória e produzir novos aprendizados, o que em nossa interpretação alinha-se aos preceitos preconizados por Vygotsky (1996) quando este afirmava que "narrar a experiência remete ao registro da memória sobre o cotidiano da vida social; ao específico do sujeito; ao coletivo de um grupo; aos significados que os sujeitos atribuem aos acontecimentos" (p.65), como também coaduna ao que Lankshear & Knobel (2008) verificam como elementos práticos, sociais e políticos do multiletramento digital. Considerou-se de igual importância que o empreendimento realizado pelo docente ao lançar mão de *vídeos roteiro aula* tanto como uma tática metodológica como um recurso de material didático, sem sombras de dúvidas abriu caminho para a produção de narrativas digitais, que impele a se refletir sobre: o papel do professor na era digital, aos pré-requisitos imprescindíveis à inserção da informática educativa em realidades no terreno do Ensino Superior, assim como a tímida oferta de disciplinas que discutam e promovam *uma educação para e com as mídias,* propiciando a compreensão ampla das linguagens líquidas no cerne de uma educação ubíqua produzida pela e na cibercultura, no ciberespaço, como esclarece Santaella (2013,2007). Por fim, essa experiência favoreceu-nos a que se investigasse acerca das possibilidades de interação de meios digitais, confecção de matérias didáticos diversificados, ou mesmo, o uso de plataformas e redes digitais as quais a informática é sua coluna cervical, poderá tanto aprimorar o desenvolvimento de metodologias mais ativas, contextuais que instiguem e subsidiem a ação docente com novas possibilidades de trabalho pedagógico, da reinvenção dos papéis de todos os atores da relação

educativa quanto poderá impulsionar a inclusão e integração da cultura digital nos espaços escolares, acadêmicos e de formação inicial. Quiçá, um outro olhar entre telas na formação humana.

Referências

Bauer, M. W. & Gaskell, G. (Orgs.) (2002). Pesquisa qualitativa com textos e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes.

Benjamin, W. (1994). A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: Magia e Técnica: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense.

Buckinghan, D. (2010). Cultura Digital, Educação Midiática e o lugar da escolarização. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, 35 (3) 37-58.

Buckinghan, D. (2008). Media Education: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press.

Castells, M. (2001). A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1, trad. Roneide Venâncio Majer. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Certeau, M. (2012). A invenção do cotidiano: artes de fazer. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Cunha, M. I. (1997). Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In Rev. Fac. Educação, São Paulo. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010.

Flick, U. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa. 3.ed.- Porto Alegre: Artmed.

Jenkins, H. (2009). Cultura da convergência. São Paulo: Aleph.

Kerckhove, D.. (2009). A pele da cultura. Lisboa. Olho Dágua.

Köche, J.C. (2011). Fundamentos de metodologia científica- teoria da ciência e Iniciação Científica. Petrópolis, RJ: Vozes.

Lankshear, Colin & Michele Knobel. (2008). Digital Literacies: concepts, policies and practices. NewYork: Peter Lang Publishing.

Lemos, A. (2007). Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina.

Machado, A. (2007). O sujeito na tela: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço. São Paulo: Paulus.

Manovick, L. (2012). (2005). Novas mídias como tecnologias e ideia: Dez definições. In O chip e o caleidoscópio. São Paulo: Senac, 25-50.

Renó D. P.; Versuti, A. C.; Renó, L. T. L. (2012) Transmediação e conectivismo: Contemporaneidade para a educação. In: Linhares, Ronaldo Nunes; Lucena, Simone; Versuti, Andrea. (Org.). As redes sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI. 1. ed. Fortaleza, 55-83.

Rüdiger, F. (2013). As teorias da cibercultura. Porto Alegre: Sulina.

Santaella, L. (2013). Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus.

Santaella, L. (2007). Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus.

Santos, E. (2018). Visual Storytelling e Pesquisa-Formação na cibercultura. In Rev. Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, 3 (7) 290-305.

Vygotsky, L. S. (1996). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

El Proceso de Aprendizaje y los Tipos de Mente

Laura Elizabeth Cervantes Benavides
Departamento de Ciencias Administrativas, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México - lauraeliz55@hotmail.com

Resumen: La estructura del trabajo que presentamos se divide en las siguientes secciones: en la primera sección, marco conceptual: antecedentes y estudios sobre el aprendizaje consciente, se hace una revisión sintética del marco teórico sobre el proceso de aprendizaje y los tipos de mente. En la segunda sección, el proceso de aprendizaje y su relación con la mente consciente, subconsciente e inconsciente. En la tercera sección se identifica el proceso de aprendizaje y su relación con la mente consciente y la enseñanza procedimental. En la cuarta sección, se describe el proceso de aprendizaje y su relación con la mente subconsciente. En la quinta sección aborda las características de la mente inconsciente y el proceso de aprendizaje; en la sexta sección se describen los resultados observados durante las clases frente a grupo; finalmente se hace una propuesta. En esta propuesta, denominada "Modelo de Habilidades Metacognoscitivas"**,** se rescata el Modelo de DHP y se hace énfasis en la estrategia de integración de conocimiento para facilitar la transferencia y se concluye el trabajo.

Palabras clave: Enseñanza; habilidades; método, mente.

The Learning Process and the Types of Mind

Abstract: The structure of the work we present is divided into the following sections: in the first section, conceptual framework: background and studies on conscious learning, a synthetic review of the theoretical framework on the learning process and types of mind is made. The second section: "the learning process and its relationship with the conscious, subconscious and unconscious mind". In the third section, the learning process and its relationship with the conscious mind and procedural teaching are identified. In the fourth section, the learning process and its relationship with the subconscious mind is described. In the fifth section it deals with the characteristics of the unconscious mind and the learning process; in the sixth section, the results observed during the classes versus the group are described; finally a proposal is made. In this proposal, called "Metacognitive Skills Model", the DHP Model is rescued and emphasis is placed on the knowledge integration strategy to facilitate the transfer and the work is concluded.

Keywords: Teaching; skills; method, mind.

1 Introducción

El proyecto de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento[1] que se enseñó hasta principios de la primera década del siglo XXI, comenzó a cancelarse en algunos centros educativos que habían iniciado la enseñanza para los docentes y los estudiantes, debido a que, en sus evaluaciones, después de una década que se había implantado, no se registraron cambios significativos en los estudiantes, ya que recibieron un aprendizaje consciente y reflexivo junto con un aprendizaje tradicional, centrado sólo en contenidos de información. No hubo cambios que indiquen que se alcanzó concretar el objetivo final: desarrollar las habilidades de aprendizaje consciente de los estudiantes.
La situación problemática indica que no existen evidencias con pruebas significativas, que permita afirmar que se ha logrado un aprendizaje consciente en los estudiantes. El aprendizaje de los estudiantes se sigue adquiriendo de manera inconsciente. La enseñanza de los procesos de pensamiento no se relaciona con la innovación en procesos o productos y la generación de nuevos conocimientos. Ante este problema se plantea la siguiente pregunta ¿cómo los docentes desarrollan

[1] El proyecto de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, inició en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y todos sus campus en México, y posteriormente se enseñó en Venezuela, Colombia y Ecuador.

CIAIQ
www.ciaiq.org

las habilidades, cognoscitivas y metacognoscitivas, del pensamiento consciente? El objetivo de este trabajo es identificar el trabajo de los docentes para desarrollan las habilidades, cognoscitivas y metacognoscitivas de pensamiento consciente, el cual se supone que facilita la adquisición y transferencia de nuevos conocimientos, en la solución de problemas y en la toma de decisiones**.** La hipótesis que se plantea en este trabajo es que durante la actividad de enseñanza aprendizaje, los docentes no ejecutan acciones deliberadas para el aprendizaje consciente, mediante la reflexión, que permita desarrollar habilidades de pensamiento conscientes en los estudiantes. El instrumento que se utiliza para recolectar la información es la "Hoja de observación para la enseñanza del proceso enseñanza aprendizaje", elaborado y validado por el Centro para el Desarrollo para el Estudio de la Inteligencia Humana. Este instrumento es una herramienta para sistematizar la técnica de "la observación directa" (observación del trabajo del docente en aula y anotar lo que hace en dicha hoja), correspondiente a una metodología cualitativa. Los resultados que se describen se realizaron en el ITESM- Campus Ciudad de México, durante la impartición de clases de la enseñanza de procesos, durante dos semestres, en clases elegidas al azar, antes de la desaparición de la enseñanza de procesos.

2 Marco Conceptual: Antecedentes del Modelo de Desarrollo del Pensamiento

El aprendizaje es un proceso que realizan las personas toda su vida, en este proceso adquieren información y generación de conocimiento, pero, paradójicamente, en la mayoría de los casos, el ser humano no conoce su propio proceso de aprendizaje, es decir el procedimiento consciente de: ¿Cómo aprendió lo que sabe? Sobre esta cuestión, las investigaciones que se realizaban sobre este tema, suponían que el aprendizaje ocurría en el cerebro, pero sin una explicación sobre el funcionamiento cerebral ocurrido durante el proceso de aprendizaje, hasta antes de los estudios de la escuela de Harvard y las corrientes psicoanaliticas, en la psicología educativa todo ocurría dentro de **una "caja negra",** sobre todo durante la adquisición de información y conocimiento del medio ambiente. Para enfrentar el problema educativo sobre el aprendizaje estudiantil, se profundizaron las investigaciones en educación, para conocer la forma de aprendizaje en los estudiantes, su comportamiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, algunas de estas investigaciones derivaron en la propuesta del Modelo DHP (Margarita A. de Sánchez, 2008, pp 5-7).

El marco teórico en la que se basan los argumentos de este trabajo es el modelo de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento (DHP)[2]. Este modelo incorpora la propuesta de la Teoría Triádica de la Inteligencia Humana (Margarita A. Sánchez, 1997, pp 18-30), en ésta se describe la inteligencia metacomponencial, la inteligencia contextual y la inteligencia experiencial. Se incorpora la estrategia que consiste en la enseñanza consciente de los procesos de pensamiento. De acuerdo al nivel de profundidad de la adquisición del conocimiento, la Teoría Triádica del aprendizaje clasifica la mente en tres niveles de profundidad: consciente, subconsciente e inconsciente (Margarita A. de Sánchez, 1997, pp 27-29).

El proyecto de DHP tiene su base conceptual en el Modelo de DHP[3] con la fusión conceptual de la Teoría Triádica de la Inteligencia y la Estrategia para la Enseñanza Conscientes de los Procesos de Pensamiento, para develar el funcionamiento sobre la forma en que los seres humanos aprenden,

[2] El modelo de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento (DHP) que propuso Margarita A. de Sánchez (1997, p 6) que se integra por la Teoría tríadica del pensamiento de Robert Stenberg (1997, p 7) y la Estrategia para la enseñanza consciente de los procesos de pensamiento, que propuso la investigadora, antes diseñar el modelo de DHP.

[3] El modelo de DHP se ha descrito de manera amplia en otros artículos. De manera sintética explicamos que este modelo integró "El Modelo de DHP", para la enseñanza consciente de los procesos de pensamiento, dirigido a docentes que impartían clases en todos niveles, (preescolar hasta doctorado) de diferentes centros educativos de varios países.

CIAIQ
www.ciaiq.org

como toda investigación esta propuesta se vinculó con otras investigaciones académicas, que abordan el problema de aprendizaje, relacionadas con los problemas pedagógicos o didácticos, los estudios fisiológicos, los biológicos y anatómicos, etc.
En sus estudios[4] Margarita A. de Sánchez afirma que, actualmente, los estudiantes no son autónomos para generar nuevo conocimiento. A medida que se alcanzan mayores niveles educativos, los estudiantes tienen menor habilidad para integrar la información, especialmente en el nivel de pregrado. En el nivel de educación universitario es donde se observa mayor problema para que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento consciente, los estudiantes universitarios están preparándose para salir al ámbito laboral y carecen de habilidades para identificar y solucionar problemas en la vida real. Por esta razón, se desarrolló el modelo de la enseñanza para la adquisición de habilidades de pensamiento en los docentes, para que ellos enseñen a los estudiantes, que les faciliten procesar información en este nivel, que les permita construir esquemas mentales, para transferir la información que procesan, para aplicar nueva información, para usarla y combinarla y que le facilite el almacenamiento, la recuperación y el uso apropiado de los conocimientos.
Esta propuesta se elaboró después de que la Dra. Sánchez realizó observaciones directas a los docentes y estudiantes, dentro del salón de clase durante el proceso enseñanza aprendizaje, se identificó que el estudiante no se da cuenta sobre la forma que aprendió, no tiene conocimiento del procedimiento mental que realizó para aprender, no se promueve la práctica deliberada de su forma de aprendizaje en la adquisición o en la transferencia del conocimiento, para la toma de decisiones y la solución de problemas.

3 El Proceso de Aprendizaje: Consciente, Subconsciente e Inconsciente

El proceso de aprendizaje en el ser humano sigue siendo un procedimiento complejo. Los estudios que han explicado la actividad del aprendizaje, desde la caja negra hasta los diferentes componentes que lo constituyen como el comportamiento del sujeto y las funciones del cuerpo, permiten entenderlo como una unidad, que funciona como una célula[5], que trabaja como un individuo autónomo y es capaz de reproducirse de manera independiente, porque tiene un comportamiento funcional, programado por un código genético.[6] El código genético, permite que cada célula del cuerpo funcione como un individuo autónomo, para alimentarse y realizar funciones específicas para sobrevivir, se defiende y defiende su entorno (leucocitos).
Cuando las funciones son más complejas, la célula se integra con otras. La integración con otras células permite formar órganos. Los órganos realizan meta funciones y se reúnen para formar sistemas, (por ejemplo: sistema respiratorio, sistema inmunológico, sistema digestivo, etc.,) para realizar funciones de mayor complejidad, la integración de los sistemas, deriva en la formación de un micro universo, integrado por 40 billones de células, esta nueva estructura permite que el cuerpo funcione como una unidad, controlada por el cerebro, el cual está formado por un hemisferio derecho y otro izquierdo. El cerebro es el centro de mando del cuerpo, apoyado por el sistema

[4] Estos estudios se derivan en la enseñanza de los procesos de enseñanza: procesos básicos del pensamiento, estrategias para el aprendizaje de las matemáticas y argumentos lógicos, enseñanza de la creatividad, planificación y transferencia, etc.
[5] La célula está formada por un citoplasma y un núcleo rodeado por una membrana.
[6] El código genético es una proteína que se encuentra en el núcleo de las células y se conoce como ácido desoxirribonucleico (ADN). El material genético de todo individuo, se integra con dos componentes, uno que corresponde al padre, y el otro al de la madre, de esta manera, el programa de comportamiento funcional programado de cada célula, está determinado por este código de ADN, llamado genoma humano, (aunque algunas veces este comportamiento programado de las células, puede cambiar por un factor externo).

nervioso, controla todos los órganos y realiza las funciones motrices, las funciones cognitivas y la producción hormonal. Cada hemisferio realiza funciones motrices cruzadas con la mitad del cuerpo. El lado izquierdo del cerebro, interactúa con el lado derecho del cuerpo y viceversa, de manera armónica cuando el cuerpo realiza actividades (la mano izquierda y derecha) otras funciones del sujeto, son únicas, como son el lenguaje y la cognición especial. El grado de intensidad de los dos hemisferios cerebrales, se relaciona con el comportamiento de los individuos y la forma de aprender. La parte derecha refleja una habilidad creativa, la parte izquierda refleja una habilidad procedimental (pensamiento divergente y lineal), para procesar la información, porque cada hemisferio procesa información de manera diferente: el hemisferio izquierdo procesa información de manera lineal y secuencial, mientras que el hemisferio derecho procesa información de manera holística y global; dos habilidades cognoscitivas para integrar los productos intelectuales que produce un individuo y refleja la relación entre el funcionamiento del cerebro y la mente. Para entender el proceso de aprendizaje en una persona, es importante comprender el papel que desempeña la mente. Primero porque es difícil realizar una representación mental formal. Si la mente la imaginamos sólo como lo designado por la palabra del latín *"mens"*, la cual describe una entidad distinta al cuerpo, esta entidad está integrada por estructuras de pensamiento y se convierte en una definición reduccionista y no integra las varias funciones que en la actualidad se han encontrado mediante estudios sobre el aprendizaje. Si describimos la mente como el conjunto de facultades cognoscitivas, que integran procesos de percepción, de memoria, de conciencia y de pensamiento, esta descripción facilita crear una representación mental más completa y permite comprender el funcionamiento de la mente. Para evitar caer en errores semánticos o enfrascarnos en una discusión metodológica entre la psicología clásica (subconsciente) y el psicoanálisis (inconsciente), en este trabajo, entendemos la *mente* por el grado de conocimiento consciente que desarrolla una persona, sobre sí misma, entonces tenemos tres tipos o niveles de mente: la mente consciente, la mente subconsciente y la mente inconsciente. En la propuesta del modelo de DHP, los tres niveles permiten la asimilación de los procesos cognoscitivos de manera consciente, mediante la práctica deliberada. Porque en esta concepción, el individuo conoce como aprendió, utiliza los procesos básicos del pensamiento (sentidos) para recoger la información del medio, adquiere las habilidades de pensamiento, que lo convierten en elector de lo que quiere o no aprender y saber como y para que lo aprendió. Cuando la mente es consciente, el individuo tiene conocimiento de su aprendizaje en el nivel más alto, puede darse cuenta de sus actos y consecuencias. Cuando la mente es subconsciente, el individuo tiene conocimiento de su aprendizaje en un nivel menor, puede darse cuenta de sus actos y consecuencias. Cuando la mente es inconsciente, el individuo tiene conocimiento de su aprendizaje en un nivel nulo de conocimiento para darse cuenta de su aprendizaje, sus actos y consecuencias.

Por las razones mencionadas, el individuo tiene mayor o menor posibilidad de desarrollar habilidades cognoscitivas y metacognoscitivas.

Tabla 1. Clasificación de la mente en función de la posesión del grado de conocimiento

SENTIDOS			
Mente	Niveles	Grados de conocimiento en sí mismo	Habilidades de pensamiento
	Consciente	Alto	Cognoscitivas Metacognoscitivas
	Subconsciente	Bajo	Las actividades se vuelven autónomas
	Inconsciente	Nulo	

CIAIQ
www.ciaiq.org

En la propuesta del DHP (Teoría tríadica y la estrategia para la enseñanza consciente de los procesos de pensamiento) es importante enseñar de manera consciente los procesos cognoscitivos que fueron aprendidos de manera inconsciente.

4 La Mente Consciente: en el Proceso Enseñanza Aprendizaje

La mente *consciente* es la más estudiada en el campo educativo, porque es más fácil identificar y entender su funcionamiento, permite identificar los errores en la enseñanza durante el proceso enseñanza aprendizaje de cualquier tema, y permite fortalecer la estructura cognoscitiva en la que descansa la inteligencia humana. La mente consciente incide directamente en la forma de aprendizaje, cuando adquirimos y almacenamos los conocimientos, porque en ella se ejecutan todos los procesos de pensamientos que indican un pensamiento eficiente en el individuo.

El modelo DHP describe la mente consciente como una mente lógica y racional**,** es la que analiza la información pertinente del entorno, es la que permite al individuo tomar decisiones, simples o complejas. Por ejemplo, cuando una persona elige comer un dulce o una fruta, vestir una falda o un pantalón u otras decisiones más complejas, como casarse o no casarse, decisiones inmediatas y delicadas como invertir en un proyecto A o invertir en un proyecto B, en todas estas, el individuo ejecuta el mismo proceso de pensamiento a través de la automatización (Margarita A. de Sánchez, 1997, p 25).

Cuando se enseña de manera consciente el proceso de toma de decisiones, se utiliza información sencilla, para que las personas aprendan a reconocer el procedimiento que ejecutan, por ejemplo, la actuación del individuo cuando decide elegir un lugar para cruzar la calle: 1. *Define un operador mental, 2. la persona analiza la información adquirida de manera directa, 3. observa presencia o ausencia de tráfico en determinado momento, 4. genera alternativas y 5. Elige la mejor alternativa para cruzar la calle (PROCESO DE TOMA DE DECISIONES).*

El individuo aprende a tomar decisiones de manera consciente cuando sabe procesar información compleja, de la misma manera que lo hizo para cruzar la calle; una vez que se aprende de manera consciente el proceso cognoscitivo, se puede practicar de manera deliberada, para adquirir las habilidades de pensamiento y utilizarlas para la toma de decisión de una inversión financiera o para reducir el riesgo de pérdida de valor de un bien, etcétera. De acuerdo a lo explicado en el párrafo anterior, la mente **consciente** es la que se ejecuta para aprender de manera deliberada y permite al individuo percatarse de lo que ocurre al hacerlo, de tal forma que podemos saber: ¿cómo hacer lo que vamos a hacer?, ¿cómo aprendí lo que me enseñaron?, o también ¿si deseo aprender lo que me están enseñando? En el proceso de aprendizaje, este tipo de mente es la que permite prestar atención a los detalles de nuestras acciones, cuando se ejecutan actos procedimentales de manera deliberada la práctica incrementa el desarrollo de las habilidades. El sujeto que aprende, en este nivel de la mente consciente, desarrolla habilidades cognoscitivas cuando profundiza la práctica y mediante la reflexión permanente, adquiere las habilidades metacognoscitivas, porque en esta mente, también se elaboran las preguntas para saber ¿cómo aplicar lo que aprendimos?, ¿cómo transferir lo que aprendimos de un contexto a otro contexto?, o ¿cómo lo que estamos aprendiendo permite resolver problemas reales?, que son problemas metacognoscitivos. En otros casos, en este nivel, la mente consciente hace uso de los recuerdos o utiliza la información almacenada en la memoria de largo plazo, para recuperar el procedimiento aprendido, para desarrollar y fortalecer las habilidades metacognoscitivas. El sujeto aprende de manera consciente cuando practica de manera deliberada y aprende de manera consciente el procedimiento de los procesos de pensamiento. Por esta razón, el proceso de aprendizaje consciente debe practicarse en cada proceso (desde los básicos hasta los complejos), para desarrollar sus habilidades cognoscitivas y metacognoscitivas; una vez que

CIAIQ
www.ciaiq.org

el sujeto es capaz de saber ¿cómo aprendió?, podemos afirmar que: la persona "aprendió a aprender" y actúa con un comportamiento inteligente**,** porque conoce cómo aprendió un tema, una ecuación o una regla, entonces, cuando se concientiza lo aprendido pasa al nivel de la mente consciente y el sujeto puede "guardar" lo aprendido, de manera ordenada, en su memoria. Si ejecuta estas acciones ordenadas, la persona podrá recuperar la información que de manera consciente desea aprender o desaprender. Si por alguna razón lo olvida, podrá recordar con facilidad el procedimiento que le permitió recordar como lo aprendió. El sujeto que practica, de manera deliberada, lo aprendido, cuando lo realiza cotidianamente, lo vuelve inconsciente, entonces su desempeño motriz o mental se vuelve automático, y sus actividades las realiza sin esfuerzo mental, de esta manera el individuo ha adquirido su aprendizaje. Lo paradójico de la adquisición de este aprendizaje, es que, a mayor práctica deliberada, las acciones se vuelven subconscientes y hasta inconscientes. La importancia de la práctica deliberada en el proceso de aprendizaje de los individuos, es para alcanzar los niveles más profundos de los otros niveles de mente. De esta manera, las otras instancias mentales ordenan al cuerpo trabajar de manera automática, sin tener un gasto de energía intelectual. Para entender este ejemplo, lo podemos explicar con el tránsito del aprendizaje consciente al inconsciente: cuando un individuo aprende a manejar un auto estándar, al iniciar su aprendizaje de manejo, su mente está atenta en seguir el procedimiento de manejo: 1) en meter *clutch* cada vez que cambia las velocidades, 2) meter el *clutch* y el freno, y repetir las acciones. El individuo está atento a los cambios; no quiere que nadie lo distraiga. Pero, cuando el conducir se ha practicado lo suficiente y nuestra mente consciente lo ha aprendido, entonces, lo que aprendió lo transfiere a la mente inconsciente y subconsciente, de esta manera, la mente inconsciente, entonces, trabaja y controla las acciones del cuerpo, sin hacer consciente el procedimiento, así, ahora, cuando manejamos podemos platicar y escuchamos música simultáneamente sin estar conscientes del procedimiento de manejo aprendido. En este nivel el proceso de aprendizaje consciente en la persona se ha concretado en el proceso de automatización.

5 La Mente Subconsciente y el Proceso de Aprendizaje

El hombre debe aprender de manera consciente, si no lo hace de esta manera, no conocerá como lo que "sabe" entró al nivel subconsciente. La mente *subconsciente* es la más estudiada por los psicólogos y los estudiosos de los mercados, principalmente, de los activos financieros, porque, la mayoría de las veces, las fluctuaciones de ganancias o pérdidas reaccionan a un comportamiento psicológico y marcan los periodos especulativos; en otros casos, las estrategias de mercadotecnia se diseñan con bases en la irracionalidad del consumidor, para sembrar deseos en su mente subconsciente, porque es más fácil manipular a un consumidor para consumir un producto.

La mente subconsciente almacena información que nunca olvida. Está indefensa frente a los agentes externos del medio cuando los sentidos "recogen información del medio". Si la mente consciente no efectúa un discernimiento mental, la información llegará con gran facilidad al nivel subconsciente y el sujeto ejecutará acciones relacionadas con sus emociones[7], por esto, su actuación se considera irracional, porque esta mente actúa con sentimientos y recuerdos, los procedimientos que se ejecutan se traducen en un actuar errático, sin saber porque se actuó así. Para explicar la forma de actuar de una persona, que aprendió de manera subconsciente, revisaremos varios ejemplos, primero recurrimos al mismo ejemplo que se utilizó para explicar el nivel consciente.

1). El individuo no aprendió el proceso mental de toma de decisiones, entonces tiende a *tomar decisiones* irracionales: por los gustos, por los deseos, por los impulsos del corazón, nos

[7] Las relaciones emocionales se analizan en los nuevos estudios de la inteligencia emocional.

CIAIQ
www.ciaiq.org

impulsa a comprar cosas innecesarias, nos hace sentir celos o ira, incide directamente en las costumbres, en las relaciones humanas y en la posesión de cosas, no sabe generar alternativas de solución.

2). Otro caso de aprendizaje subconsciente se observa cuando la mente subconsciente actúa por costumbre, la actuación del sujeto se realizará de manera menos inteligente y tendrá un comportamiento autómata: *una persona decide cambiar el perchero de lugar, la persona tomará al menos unos días para acostumbrarse a la nueva ubicación,* esto se debe a que, en este nivel de pensamiento, la conexión neuronal de la mente subconsciente se había fortalecido con información no consciente, la repetición de sus acciones permitía realizar la misma actividad en un lugar conocido, no tenía que pensar *conscientemente* en dónde colgar la ropa. Este ejemplo nos permite entender el olvido de algunos estudiantes, cuando el proceso de aprendizaje no se hizo conscientemente, al aprender un procedimiento matemático incorrecto, cuando se cambia la información no puede identificar las relaciones entre las variables, en este caso particular, es indispensable "desaprenderlo" para volver a enseñarlo de manera consciente.

3) El aprendizaje subconsciente mediante las relaciones humanas. En este ejemplo la mente subconsciente actúa por las relaciones humanas*: cuando nos relacionamos con alguna persona, intercambiamos momentos valiosos y emociones, hasta que surge el afecto y el amor; si las personas se separan, tendrán un momento difícil. Otra situación similar se da entre la relación madre e hijo, la relación se forja desde la fecundación; si la madre llegara a perder a su hijo, será un golpe duro.* En los dos casos, la mente subconsciente va fortaleciendo sus conexiones neuronales.

4). El aprendizaje subconsciente mediante la posesión. En este ejemplo la mente subconsciente actúa en el comportamiento del individuo, se observa cuando se utiliza una estrategia de mercadotecnia para manipular al consumidor; un vendedor intenta vender su producto diferenciándolo con características peculiares (para que el consumidor añore su infancia, su terruño, sus seres queridos, etc.) y el precio, lo hace de manera atractiva y amigable, pero lo que realmente está haciendo, es comunicarse con la mente *subconsciente***;** para que esta pueda crear la necesidad o el deseo de compra y desear poseer los productos que nos recuerdan a las personas, los momentos agradables y nuestra autoestima o porque percibimos un mejor beneficio aunque tengan un mayor costo. El modelo de DHP se basa en la enseñanza procedimental para introducir lo aprendido de manera consciente al subconsciente, la razón es que en la mente *subconsciente* se tiene acceso a todos los recuerdos almacenados en el cerebro, como sentimientos y olores, cuando una persona piensa de manera *consciente* en evocar lo que ha hecho en su vida, le será fácil traerlo al presente si es capaz de relacionarlo con hechos o acontecimientos, si le es difícil recordarlo, lo más probable es que las acciones aprendidas que se relacionaban con sus recuerdos, no se almacenaron de manera ordenada, si es este el caso, en el modelo DHP, se propone recurrir a la experiencia para crear atajos y traerlos de vuelta a través de la observación indirecta -hablar con un viejo amigo- (Margarita A. de Sánchez, 2008, pp 48-51).

La enseñanza de los procesos cognoscitivos de manera procedimental es importante, debido a que se identificó que el aprendizaje de los estudiantes, no se realiza de manera deliberada para relacionar la mente consciente y la mente subconsciente, por lo tanto, hay un desconocimiento para desarrollar las habilidades de pensamiento. La primera etapa para la enseñanza de los procesos mentales está dirigida a que la mente consciente debe estar alerta para evitar que la mente subconsciente sea invadida. La habilidad cognoscitiva para identificar un comportamiento derivado de un aprendizaje subconsciente durante lo que en DHP se conoce como espacio alfa.[8] Los especialistas en psicología o

[8] El momento alfa se explica en el modelo DHP, como un período que se presenta durante el sueño, en este ocurre un ingreso de información que no fue procesada, el nivel consciente "se descuida y deja abierto el nivel subconsciente., " (esta invasión puede cambiar el comportamiento, de una persona, o utilizar palabras compleja de las cuales no conoce su

los conocedores del comportamiento humano o personas ajenas a nosotros pueden comunicarse con nuestra mente subconsciente y cambiar un comportamiento (ideología, aprendizaje de algún idioma mediante un método subconsciente, la hipnosis, etc.). La enseñanza de todo aprendizaje subconsciente siempre será una invasión a la persona y, por lo tanto, siempre será peligroso. Para evitarlo, es necesario mantener alerta la mente consciente, para modificar algún comportamiento negativo almacenado en la mente subconsciente y para alinear los pensamientos, los sentimientos y las acciones. Los dos niveles de mente ordenan descanso al cuerpo mediante el sueño, para reparar las memorias de corto plazo y de largo plazo (la verdadera función del cuerpo cuando duerme).

6 La Mente Inconsciente y el Proceso de Aprendizaje

La mente **inconsciente** es reactiva y la más primitiva de las tres, también la más compleja, por esta razón es difícil conocer la forma de aprendizaje en este nivel. Por esta complejidad, y a pesar de esto, los nuevos estudios indican que es posible comunicarse con esta mente y hasta cambiar la forma en que domina nuestras acciones. Para explicar el proceso de aprendizaje en la mente inconsciente, partiremos describiendo que sus funciones están determinadas por el código genético de cada persona, en este nivel se almacenan todas las experiencias aprendidas (por la evolución de la persona), el aprendizaje inconsciente indica que el sujeto ejecuta patrones de comportamientos determinadas por situaciones y vivencias milenarias, gestiona las actividades fisiológicas de las personas, por ejemplo, a través de esta estructura mental desconecta el cuerpo para que el sujeto no piense en respirar durante el sueño, cuando está en trance hipnótico, cuando sufre un desmayo, cuando percibe peligro alerta al cuerpo, aunque este no lo vea, se pone en estado de máxima alerta, la mente inconsciente es también la encargada de hacer sentir placer y dolor (el cuerpo se desmaya cuando sientes dolor), aumenta el reflejo de las extremidades para proteger al cuerpo de un golpe.

7 Método y Resultados

El método para recolectar la información en los dos niveles (el consciente y el subconsciente), es el comportamiento de la persona mediante la observación directa (en este caso se observó a los docentes trabajando en el aula), así se puede dar seguimiento a la enseñanza de los procesos de pensamientos, para darle atención al desempeño del docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje procedimental, para asegurarse que se enseñó de manera consciente lo inconsciente y se retroalimentó a los docentes. El instrumento para recolectar la información que se utilizó, fue la "Hoja de observación para la enseñanza del proceso enseñanza aprendizaje", elaborado y validado por el Centro para el Desarrollo para el Estudio de la Inteligencia Humana. El lugar donde se hicieron las observaciones fue el ITESM-Campus Cd. De México, debido a que esta institución relegó la enseñanza de este método y le dio prioridad a otros métodos de enseñanza como: Educación Basada en Problemas y Educación Basada en Competencias. El diagnóstico describe las causas que se identificaron y que impidieron un resultado significativo en el aprendizaje consciente de los estudiantes. Las observaciones que se enuncian se realizaron a los docentes durante la impartición del proceso enseñanza aprendizaje de los procesos de pensamiento.

Desde la administración y la gestión. No hubo seguimiento en los responsables de la enseñanza del proceso, porque se dio importancia a otras estrategias educativas, frente a un modelo demandante

significado, principalmente en los momentos en este espacio la mente subconsciente está indefensa, de manera coloquial diremos que nuestra casa queda abierta y un extraño entra del exterior) (Margarita A. de Sánchez, s/f, pp 51-55).

CIAIQ
www.ciaiq.org

del mercado laboral y un modelo nacional de competencia. No se hizo una adecuada selección de los nuevos grupos de docentes que impartirían procesos de pensamiento. No se diseñaron grupos para la retroalimentación de los docentes que enseñaban procesos.
La formación del grupo de docentes. Los nevos docentes que se contrataron para impartir las clases de procesos no se formaron con la metodología del modelo de DHP, impartían la enseñanza como una clase de contenidos, sin hacer énfasis en el proceso y en la estructura propuesta.
*Las observaciones durante la enseñanza de procesos***.** Los docentes no se centran en el aprendizaje consciente en los estudiantes. Los docentes desconocen la manera en que se pueden desarrollar las habilidades del pensamiento, no tienen una guía que les permita seguir lineamientos para impartir clases que permita llevar a los alumnos a la reflexión. Las observaciones directas realizadas en las clases no registran un monitoreo adecuado del proceso enseñanza-aprendizaje que facilite la interacción entre el docente y los estudiantes, que les permita sugerir, cuestionar, extender, clarificar o expresar sus puntos de vista de lo aprendido. Los docentes no tienen habilidad para elaborar preguntas claves e incorporar las pertinentes a los propósitos de los temas que enseña y que les facilite a los estudiantes almacenar lo aprendido de manera procedimental. No se registra la retroalimentación permanente durante el proceso enseñanza aprendizaje. La actividad que realiza el docente durante la clase, no se centra en el aprendizaje de los estudiantes, sigue centrándose en la exposición continuada. Los docentes no estimulan la práctica deliberada para transferir lo aprendido al subconsciente de los estudiantes. El docente no estimula a los estudiantes para que validen sus ideas, que los lleve a la ejercitación y concientización. No se aplican las estrategias cognoscitivas para la adquisición de nuevos conocimientos, solución de problemas y toma de decisiones. No se estimula la reflexión. No hay vinculación entre el cierre de la clase pasada y la introducción de la nueva clase.

8 Propuesta

La información obtenida ha permitido identificar específicamente los procesos cognoscitivos que provocan en los estudiantes el bajo nivel de adquisición del conocimiento, el bajo nivel de transferencia de conocimiento a otros niveles y los problemas que le impiden generar el nuevo conocimiento. Se ofrecen al docente los lineamientos que permiten que se profundice más sobre el proceso de aprendizaje y los distintos tipos de mente de los individuos. La propuesta metodológica "El Modelo de Habilidades Metacognoscitivas" se deriva del Modelo de Habilidades del Pensamiento, porque facilita la actividad de los docentes que desempeñan funciones frente a grupo, para que conozcan el proceso de aprendizaje y el funcionamiento de los tipos de mente que les permite hacer efectiva la actividad docente durante el proceso enseñanza-aprendizaje, principalmente en los niveles académicos universitarios, como antesala en el desempeño de su vida profesional y familiar. En la propuesta del MHM (Modelo del DHP y la Estrategia reflexiva para la adquisición, interacción, transacción y generación de nuevo conocimiento) es importante enseñar de manera *consciente*, los procesos cognoscitivos que fueron aprendidos de manera inconsciente.

9 Conclusión

Frente a la problemática educativa que se presenta en el mundo, la búsqueda de nuevos métodos que contribuyan a corregir los errores en las prácticas de enseñanza para el aprendizaje, se proponen prácticas procedimentales que permitan desarrollar las habilidades de pensamiento que los habiliten para aplicar y evaluar los procesos del pensamiento y las estrategias cognoscitivas, que les facilite la adquisición de nuevos conocimientos, en la solución de problemas y en la toma de decisiones.

El trabajo cumplió el objetivo planteado al identificar las causas que evitan que los estudiantes no desarrollen las habilidades de pensamiento que les facilite la adquisición de nuevos conocimientos, en la solución de problemas y en la toma de decisiones. Se aceptó la hipótesis planteada en donde se observó que durante la actividad de enseñanza aprendizaje, no desarrollan las habilidades de pensamiento que les permita aplicar y evaluar los procesos del pensamiento y las estrategias cognoscitivas, debido a que se desconocen las formas de aprendizaje en los estudiantes.
Podemos destacar que para corregir los errores de la práctica docente y elevar los niveles de calidad durante la enseñanza del proceso enseñanza-aprendizaje, debe entenderse que la problemática no se puede eliminar con acciones reduccionistas por el lado de la enseñanza.

Referencias

Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*, McGraw Hill, New York.

Méndez Rodríguez, Alejandro y Astudillo Mora, Marcela, (2008). *La investigación en la Era de la Información*, Ed. Trillas, México.

Michel, Guillermo, (1984). *Aprende a aprender, guía de autoeducación*, octava edición, Ed. Trillas, México.

Morfin, Antonio, (2007). La nueva modalidad educativa: Educación Basada en Normas de Competencia, en Arguelles Antonio, (Compilador), *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*, 83-98.

Pacheco Espejel, Arturo, y Ma. Cristina, Cruz Estrada, (2006). *Metodología Crítica de la Investigación*, Editorial CECSA, México.

Sánchez, Margarita A. (1995a). *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, Creatividad*, México. Ed. Trillas, México.

Sánchez, Margarita A. (1997b). *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, Procesos Directivos, Ejecutivos y de Adquisición de Conocimiento*, Ed. Trillas, México.

Sánchez, Margarita A. (1983). *Proyecto Aprender a Pensar*, Ministerio de Inteligencia, Caracas.

Sánchez, Margarita A. (1995). *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, Creatividad*, Ed. Trillas, México.

Sánchez, Margarita A. (1997). *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, Procesos Directivos, Ejecutivos y de Adquisición de Conocimiento*, Ed. Trillas, México.

Sánchez, Margarita A. (1998). *Programa para el Desarrollo de Procesos del Pensamiento, Manual del Curso, Aprende a Pensar Nivel I, Planifica y Decide*, Centro para el Desarrollo e Investigación del Pensamiento, Caracas.

Sánchez, Margarita A. (2008). *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, Procesos Básicos del Pensamiento,* Ed. Trillas, México.

Sánchez, Margarita A. (s/f). *Manual del Curso Aprende a Pensar Nivel 1, Planifica y Decide,* Centro para el Desarrollo e Investigación del Pensamiento, Caracas.

Los grupos de discusión como instrumento de valoración de la cultura científica de la ciudadanía. Propuesta de diseño de un grupo de discusión

Marianella Maxera[1] y Lucía Álvarez Blanco[2]

[1,2]Universidad de Ovídeo – España - [1] maxera@adinet.com.uy, [2]alvarezblucia@uniovi.es

Resumen. La valoración de la cultura científica de la ciudadanía es un asunto recurrente desde hace décadas en los países desarrollados, erigiéndose los cuestionarios de respuesta cerrada como el instrumento hegemónico. Este trabajo contribuye con una propuesta evaluadora de dicha cultura fundamentada en el paradigma cualitativo y en el desarrollo de un grupo de discusión como instrumento de recogida de información. Considerando que los objetos culturales se adquieren en distintos grados de convicción, desde el cliché hasta la movilización a la acción y que dicha internalización se aprecia en las diferencias a nivel de lenguaje verbal y no verbal de cada sujeto, en este trabajo se recurre a la observación del lenguaje no verbal en el intercambio de ideas en un grupo de discusión. Se pretende reconocer los grados de convicción con que se expresan las opiniones científicas, contrastándolas con las correspondientes a otros tópicos como los sociales, éticos, económicos, etc.

Palabras clave: Cultura científica; valoración; lenguaje no verbal; grados de convicción.

Discussion groups as citizens' scientific culture assessment instrument

Abstract. The valuation of people' scientific culture it has been a common issue in developed countries for decades; pointing to close-ended questionnaires as hegemonic instruments. This work contributes with an assessment proposal based on both the qualitative paradigm and discussion group's design as instrument for data collection. Given that cultural objects can be acquired at different degrees of conviction, from the cliché to action' mobilization, and considering that such internalization is observed on individuals' verbal and nonverbal differences, in this work we focus on the observation of nonverbal language of a discussion group's exchange of ideas. It aims to recognize the degrees of conviction with which scientific opinions are expressed, contrasting them with those corresponding to other topics such as social, ethical, economic, etc.

Keywords: Scientific culture; assessment; nonverbal language; degrees of conviction.

1 Introducción - Antecedentes y estado de la cuestión

La valoración de la cultura científica de la ciudadanía es un asunto recurrente hace algunas décadas (Bauer, 2009) encontrándose en las agendas políticas de los países desarrollados como apuesta al fortalecimiento de la democracia de las sociedades modernas (Nieto-Galán, 2011; Semir, 2014). Hasta el momento, las estrategias utilizadas de forma privilegiada se asocian con un enfoque positivista, diseñándose a la luz de los Estudios Sociales de la Ciencia. En España, desde el año 2002 y bianualmente, los cuestionarios propuestos y aplicados por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), conforme a escalas de respuesta cerrada, arrojan resultados que apuntan a que la ciudadanía adjudica gran importancia a la ciencia, si bien no se siente formada lo suficiente en este ámbito de conocimiento (García, 2012). Se observa que las técnicas e instrumentos de recogida de información no contemplan en sus resultados los significados que confieren las personas a los conocimientos científicos, como tampoco su repercusión en el comportamiento de estas ni el grado con que estos conocimientos han sido adquiridos. Estos aspectos hasta ahora no han sido estudiados pues los cuestionarios de respuesta cerrada usados no lo permiten; se observa un anquilosamiento en las conclusiones que conduce al reconocimiento de la necesidad de utilizar otras estrategias y adoptar un cambio o, al menos, optar por una complementariedad de los paradigmas

positivista e interpretativo (Olivé, 2006). Observar a las personas, principalmente atendiendo a su lenguaje no verbal, cuando discute sobre ciencia y defiende sus ideas, se entiende que puede ser un buen camino.

La interacción entre los integrantes de un grupo, ha sido estudiada en profundidad desde hace décadas, desvelándose que en éstos mejora el proceso de toma de decisiones gracias a una mayor aportación de ideas, aparición de insights y estrategias que no surgirían de forma individual. Por otro lado, los individuos dentro de un grupo se motivan más para el éxito, arriesgan más en sus propuestas, se implican y cambian de conducta y actitud más fácilmente (Sánchez, 2002). Específicamente, y en disciplinas como la Sociología o las Ciencias Sociales y, específicamente de la Educación, esta técnica de investigación cualitativa en que se centrará este documento ha sido empleada para la exploración de valores, evaluación de programas, motivaciones en la conducta humana, etc. (García, Rodríguez y Gil, 1994).

Tras advertirse en la literatura científica una cierta confusión a raíz del uso indistinto de términos como focus group y grupo de discusión (Gutiérrez, 2014), es importante comenzar aclarando que aunque estructuralmente ambas herramientas son iguales, pues cuentan con un número limitado de integrantes que conversan sobre un tema de interés bajo la supervisión de un moderador en un espacio y tiempo acotados (Ruíz, 2012), el **focus group** intenta desde sus orígenes encontrar una manera de trascender la entrevista individual, desarrollando ésta de manera colectiva en un intento de obtener la mayor cantidad de información posible en el menor intervalo temporal. Así, este proceso de reelaboración de la entrevista, hace que el focus group recibe la denominación alternativa de "entrevista exploratoria grupal" (Kitzinger, 1995), haciendo un mayor énfasis en la tarea realizada o el producto final en vez de centrarse en el proceso adoptado para concretar la misma.

Por el contrario, el **grupo de discusión** prioriza el intercambio verbal que se produce y que culminará o no en un consenso, definiéndolo los expertos como una discusión abierta que surge de una o más preguntas formuladas en torno a un tema, para recoger las ideas a partir de un proceso de comunicación entre sus integrantes (Ibañez, 2016). Esta divergencia conceptual entre ambas herramientas conlleva matices diferenciales en su implementación de modo que, mientras que en el focus group existen pautas concretas que guían su manejo, el grupo de discusión carece de una forma canónica de proceder, circunstancia que obliga al investigador a reflexionar sobre la práctica más allá de los productos (Gutiérrez, 2014). Así las cosas, en esta investigación se reconoce esta distinción y se optará por trabajar con grupos de discusión pues es intención escudriñar las ideas que emergen en los diálogos más que centrarse en las conclusiones a las que lleguen los participantes.

Lo que se presenta en este momento es solamente el diseño de la propuesta (aún no se ha llevado a la práctica) y pretende interpelar entonces acerca de:

- la qué manera en que un grupo de discusión permite detectar los grados de convicción con que los conceptos científicos han sido adquiridos y son utilizados
- qué rol debe darse al lenguaje no verbal y qué alcance puede llegar a tener éste en la detección del grado de adquisición de conceptos científicos.

1.1 Objetivo

Proponer un diseño de grupo de discusión mediante el cual se pueda evaluar la cultura científica a través del reconocimiento de los grados de convicción con que se expresa un conjunto de sujetos en

torno al planteamiento de un tema, identificando opiniones y argumentos de índole científica, ética, económica, social, etc. y contrastándolas entre sí.

2 Metodología

2.1 Procedimiento de implementación de la estrategia de valoración

a) **Participantes.** Mediante un proceso de segmentación se identificarán los grupos de informantes atendiendo a unos criterios prefijados por el investigador (París, 2013). En este caso el grupo de discusión estará integrado por cinco adultos, dos mujeres y tres varones, con edades comprendidas entre los 26 y 50 años, o sea alejados de la educación formal obligatoria. Todos ellos forman parte de una compañía de teatro, al que se vinculan laboralmente, cumpliendo además el criterio de selección para la investigación de no estar comprometidos con la ciencia ni profesional ni académicamente.

b) **Rol del moderador.** Su papel es muy relevante ante un grupo de discusión en tanto que debe actuar orientado las discusiones hacia un área y problema de investigación (discusión) en particular. Este moderador puede realizar intervenciones con frecuencia a lo largo de la dinámica grupal o, por el contrario, evitar toda intervención o influencia (actuación directiva o no directiva). En este estudio se seleccionará la *modalidad "no directiva"* sin perjuicio de desenfocar la cuestión, es decir, se proporcionará a los participantes una consigna clara que persigue la consecución de una tarea concreta, favoreciendo que estos focalicen su atención en los temas de interés para el estudio (*alta focalización*).

c) **Temática objeto de discusión.** El concepto de cultura científica no solamente incumbe a los conocimientos académicos escolares sino que incluye el conocimiento de procedimientos típicos de las ciencias, a una manera de razonar, a la actitud ante la ciencia y a su posible uso. En esta investigación se ha optado por colocar a los participantes ante una situación problema en la que se espera surjan estas dimensiones. Así pues, en el juego de roles los cinco observados deberán defender una postura asignada para resolver una controversia tecnocientífica: *la gestión de la basura en una ciudad ante el aumento descontrolado de vertederos, discutiendo sobre los pros y los contras de la instalación de una incineradora en la ciudad.* Este juego de roles se utiliza normalmente en las clases de ciencias de la enseñanza formal, con la finalidad de acercar al alumnado a las repercusiones sociales que tienen los cambios científico-tecnológicos, así como también para buscar y afianzar conocimientos que aparecen en los currículos (Martín, 2006). La elección de este tópico genera un espacio que facilita la manifestación de conceptos adquiridos en la infancia de forma perceptiva por acercamiento al fenómeno, que luego, en la enseñanza formal obligatoria (primaria y secundaria) se reelaboran, amplían, corrigen y formalizan. Conceptos de la Termodinámica como calor y frío, temperatura, materiales buenos conductores del calor, transmisión del calor, cambios de estado, combustión, producción de energía, etc. son ineludibles ante la disyuntiva de instalar una incineradora o no. Por otro lado, la idea de contaminación también debería rondar las discusiones: microorganismos patógenos, metales pesados, gases con efecto invernadero, etc. son conceptos que deberían aparecer. Dado que todos los ciudadanos españoles cursan la enseñanza obligatoria, el acercamiento a estos temas está asegurado y sería de esperar su manejo. Esta base de conocimientos puede verse reforzada por el acercamiento a estos temas a través de espacios de divulgación, aunque posee un carácter aleatorio, por lo que la referencia a los mismos serán los currículos escolares. Se suman a estos conceptos de corte científico escolar, ideas sobre la conveniencia económica

de resolver el problema instalando una incineradora o aspectos estéticos acerca de dónde instalarla o qué diseño debería tener. Al margen de lo señalado, también se deberían cuestionar matices acerca de a quién perjudica la instalación y cómo compensar los perjuicios de los afectados. Es de esperar por ello que las ideas y conceptos aparezcan en el discurso de manera entrelazada lo que permitirá detectar el grado de significación de los mismos y, en consecuencia, el nivel de adquisición de los objetos culturales.

d) **Contextualización de la técnica.** El grupo de discusión es parte del *juego de roles*, que no se discutirá en su totalidad en esta presentación. Solamente se aborda la instancia previa en la que los participantes deberán buscar argumentos para defender su rol.

e) Procedimiento de implementación de la técnica. La dinámica que se usará para desarrollar la discusión está basada en una estrategia de aula utilizada en la enseñanza secundaria llamada "Caso simulado" y que ha sido propuesta por el grupo ARGO. Este grupo está formado por profesores de Institutos de Educación Secundaria en Asturias (España) y sus propuestas utilizan el juego de roles como vía de aproximación a temas interdisciplinares desde la asignatura de Filosofía. Uno de los casos simulados diseñados es el que corresponde a la gestión de la basura. Las fases a considerar son las que se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1. Fases de desarrollo del juego de roles dentro del cual se encuentra el grupo de discusión.

Fase de presentación	Se ubica la actividad en el marco institucional correspondiente: instancia vinculada a la Universidad de Oviedo, dentro del Programa de Doctorado en Educación y Psicología. Participan un representante de dicha institución (gestión del local y grabación audiovisual), un observador externo con experiencia en el manejo de grupos y quien suscribe este trabajo, oficiando el rol de moderador.
	Aspectos como la luz, temperatura, ruido, limpieza…, afectan al rendimiento en la actividad por lo que se procurará el mayor bienestar posible a los participantes (Minami y Tanaka, 1995), atendiendo a cuestiones operativas: adecuación de la sala, existencia de instrumentos de registro, comida para el momento de pausa, etc.
	Identificación de los roles a desempeñar tanto por los participantes como por los integrantes del grupo moderador.
	Explicación verbal de la demanda de trabajo, así como de la entrega escrita de la misma: deberán asumir la posición que se les asigne acerca de la gestión de la basura en la ciudad, para preparar un debate con los demás subgrupos. Los participantes objeto de estudio en este trabajo son los que deberán defender la instalación de una incineradora en la cuidad. El objeto de estudio serán los individuos dentro de ese grupo de discusión y no el grupo como tal, pues es a estos individuos que se les aplicarán todas las herramientas que conforman la estrategia de valoración global. A ellos se les valorará el cuestionario aplicado cuando se les convocó, se los observará en el debate final con los otros grupos defensores de otras posturas respecto a la gestión de la basura y se les realizará una entrevista individual.
Fase de consolidación	El afianzamiento de la situación grupal se produce al separar al grupo en subgrupos asignándoles el rol correspondiente, a saber: 1) continuar con los vertederos; 2) instalar una incineradora; 3) producir pero generando la menor basura posible y reciclando. Cada subgrupo discute un tiempo determinado sobre los argumentos a favor que va a utilizar y prevé los argumentos en contra que podrán aparecer y su dúplica. Existe un cuarto grupo encargado de encauzar el debate final entre subgrupos y seleccionar la posición mejor defendida. Recuérdese que el hecho de que lo producido deba ser usado en el debate final, focaliza fuertemente la discusión, favoreciendo que la intervención del moderador sea prácticamente nula, más allá de alguna aclaración puntual que puedan solicitar los participantes.

f) **Procesamiento de la información:** Se grabará en vídeo la discusión, no autorizándose a los participantes el empleo de Internet ni móvil. El tiempo de desarrollo de esta actividad será de una hora en la que deberán armar sus argumentos y prever los contrarios.

g) **Análisis de la información.** Cuando se obtengan los datos, se realizará un análisis de contenido mediante el programa informático MAXQDA con el objetivo de poder concretar los diversos grados de adquisición de los conceptos científicos (conocimientos), así como el convencimiento con que son presentados oralmente cada uno de los argumentos. Específicamente los tópicos que se esperan aparezcan serán: 1) científicos; 2) económicos; 3) religiosos; 4) estéticos; 5) social/políticos; 6) éticos y 7) culturales. Para cada uno de ellos, se tratará de escudriñar a través del lenguaje no verbal las proposiciones culturales que según Spiro (1997) pueden ser adquiridas en cuatro "niveles de convicción: 1) *Reconocimiento*: nivel de adquisición con escaso compromiso o validación interna: cuando se adquiere una proposición cultural pero sin asentamiento personal; 2) *Asentimiento*: se adquiere una proposición cultural como cliché, no como idea propia. Estamos ante una mera cuestión de palabras; 3) *Adquisición*: la proposición cultural pasa a ser una creencia que sobresale cognitiva y emocionalmente, es decir, se ha internalizado y 4) *Compromiso*: La proposición cultural posee un poder de adhesión especialmente fuerte, trascendiendo la adquisición (Rodríguez, 2006; Dressler, 2018).

Se entiende como lenguaje no verbal, a todo lo que se expresa sin palabras tanto orales como escritas y que conforman conductas que manifiestan un código social en una comunidad que comparte de forma reconocible un consenso en su interpretación (Burgoon, 2010).

Por último, y en alusión a los elementos de la comunicación no verbal que pueden estar en relación con los niveles de convicción, se señalan los siguientes:

Tabla 2. Elementos de la comunicación no verbal objeto de análisis en los argumentos.

Quinésica (y proxémica)	*Mirada*: cuando se está más convencido de lo que se dice, cuando se cree más en ello ("lo sé y lo asumo como propio"), se mira más al interlocutor de manera directa, denotándose en consecuencia un mayor compromiso con lo expuesto.
	Cuerpo: la postura corporal global, cuando se orienta hacia adelante, significa acercamiento emocional positivo y afectivo con el intercomunicador, considerándolo también como un estado de afecto y emoción positiva hacia el mensaje verbal que le acompaña. De manera contraria la postura corporal cerrada (brazos cruzados) o hacia atrás, mostrando una emoción de rechazo o poco convencimiento.
	Brazos y manos: se recurre a su uso para apoyar un argumento, para señalarlo e ilustrarlo más.
	Sonrisa: unida a una situación de mofa aparecen a modo de distensión, con el objetivo de disimular algo que puede ser hiriente para alguien desde el punto de vista ético. En este caso existe alto convencimiento del argumento expuesto.
Paralingüística	Un tempo más lento con regresiones dentro de la frase, coletillas como eh… eh… en algunos argumentos, indican que la persona está construyéndolo en el momento, con dudas, por lo tanto no es una proposición ya asumida, aceptada y con la que vive y actúa. Esto informa sobre un menor nivel de convicción, al contrario de aquellos argumentos que se expresan sin titubeos, de manera firme, sin duda.
	Los argumentos que van acompañados, al principio o al final, de frases como: "yo creo que… eso dicen… se supone que… dicen que…" reflejan una falta de compromiso o adquisición personal, siendo más acorde con el asentimiento de clichés o incluso con una indiferencia o rechazo.

CIAIQ
www.ciaiq.org

Tal como afirman los expertos en comunicación no verbal, ninguno de estos indicadores poseen valor de forma aislada, sino que deben considerarse junto con el contenido verbal esgrimido. De esta forma, se tomará en cuenta también si los contenidos científicos argumentados son correctos y en qué cantidad aparecen respecto a los demás.

Este trabajo contribuye a fortalecer y sistematizar el uso del lenguaje no verbal en los grupos de discusión, así como a sopesar las ideas que expresan las personas en función de su convencimiento, aspectos comunes en toda investigación cualitativa.

Referencias

Burgoon, J., Guerrero, L. y Floyd, K. (2010). *Nonverbal communication*. Boston: Allyn & Bacon.

Dressler, W. (2018). *Culture and the Individual: Theory and Method of Cultural Consonance*. Londres: Routledge.

García, E., Rodríguez, G. y Gil, J. (1994). Análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 12, 183-200.

Gutiérrez, J. 2014*. Dinámica del grupo de discusión. Cuadernos Metodológicos.* Madrid: CIS.

Ibáñez, J. (2016). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García, F. Alvira, L. E. Alonso y R. M. Escobar (Coord.). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (pp. 418-434). Madrid: Alianza Editorial.

Martín, M. (2006). *Controversias tecnocientíficas: diez casos simulados sobre ciencia, tecnología sociedad y valores.* Barcelona: Octaedro-OEI.

París, J. (2013). Hacia la segmentación significativa. *Poliantea*, *9*(17), 11-39.

Rodríguez, T. (2006). Cultura y cognición: entre la sociedad y la naturaleza. *Revista mexicana de sociología, 68*(3), 399-430. Recuperado en 02 de marzo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032006000300001&lng=es&tlng=es.

Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Spiro, M. (1997). *Culture ideology and social reality. An essay on cultural internalization*. New Haven: Yale University Press.

Investigación Matemática desde la vertiente cualitativa y la representación gráfica del conocimiento

Corcho, P.[1]; Zamora, V. [1]; Melo, L.[2]
[1]Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura. pecorcho@unex.es; victor@unex.es
[2]Facultad de Educación Universidad de Extremadura. lvmelo@unex.es

Resumen. En el presente trabajo, se muestra una investigación, con un grupo de 48 estudiantes del Grado en Educación Primaria, mediante la metodología de encuesta cual creen que es la definición de ángulo. A partir de las respuestas, se han analizado y comparado los resultados, utilizando el software de análisis cualitativo WebQDA (Neri de Souza, Costa y Moreira, 2011) y el programa de representación de Redes Asociativas Pathfinder, Goluca (Godinho, Luengo, Casas, 2007). Mediante estas herramientas, hemos conocido lo que piensan nuestros estudiantes sobre el concepto de ángulo, y con las variables (códigos) obtenidas, representar y comparar gráficamente ese conocimiento.

Palabras clave: Redes Asociativas Pathfinder, Investigación cualitativa, Teoría de los Conceptos Nucleares.

Mathematical Research from the Qualitative side and the Graphic Representation of Knowledge

Abstract. In the present work, an investigation is shown to a group of 48 students for Primary Education Teachers who have been asked to answer in a questionnaire what they believe is the definition of angle. From the answers, the results were analyzed and compared, using the qualitative analysis software WebQDA (Neri de Souza, Costa and Moreira, 2011) and the representation program of Pathfinder Associative Networks, Goluca (Godinho, Luengo, Casas, 2007).

Keywords: Associative Networks Pathfinder, Qualitative Research, Theory of Nuclear Concepts.

1 Introducción

Hoy en día, el uso de los ordenadores forma parte de prácticamente todo proyecto de investigación educativa, ya sea como procesador de textos, como herramienta para almacenar y organizar materiales o como instrumento para conducir el análisis. Siendo esto así para el mundo de la investigación en general, no lo es menos para la investigación en educación matemática. Anguera, M. T, (2008) afirma que "el empleo conjunto de la metodología cualitativa y de la cuantitativa, dado que se interesa por el proceso y el resultado, potencia la vigorización mutua de los dos tipos de procedimientos, y facilita la triangulación a través de operaciones convergentes" (p. 151). Desde el punto de vista metodológico, como indican Hernández (2014), el siglo XX se inició con un enfoque predominante, el cuantitativo, y terminó con dos enfoques principales: cuantitativo y cualitativo. El siglo XXI comenzó con una tercera orientación con los enfoques mixtos y aboga por métodos y modelos mixtos. El software para el análisis cualitativo es una herramienta que nos facilita la larga tarea de reducir los datos obtenidos en el proceso de investigación dentro de un paradigma cualitativo. La mayor parte de las investigaciones cualitativas generan una buena cantidad de material escrito, transcripciones de entrevistas, de grupos focales, de observaciones y otras fuentes (grabaciones de audio, vídeo, imágenes, …). Una vez que tenemos recogida nuestra información, la primera tarea es intentar darle sentido y ese es el propósito del software WebQDA que utilizamos dentro del Grupo de Investigación Ciberdidact de la Universidad de Extremadura. A diferencia de los paquetes de análisis estadístico, usados en ciencias sociales (por ejemplo, SPSS), el software para Análisis de Datos Cualitativos no analiza los datos obtenidos de las investigaciones cualitativas. Aunque el software nos facilita mucho la investigación cualitativa, es importante recalcar que es la persona que realiza el estudio la responsable del análisis y la interpretación de la información. Los programas son útiles para el trabajo analítico, pero no realizan por sí mismos el análisis de los datos.

2 Los CAQDAS en Investigación Cualitativa

Por CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis) denominamos el software que se emplea en el análisis cualitativo de datos. Los Caqdas son programas que permiten a los investigadores cualitativos, de cualquier disciplina, ordenar los documentos que deseen analizar (bien sean textos, grabaciones de sonido, grabaciones de vídeo, fotografías o imágenes, en fin, cualquier documento susceptible de análisis cualitativo), de la forma que consideren más adecuada. El investigador introduce sus documentos en el programa y empieza su labor; el programa le facilita tareas como el cruce de categorías (si las hay), el ordenamiento adecuado y fácil acceso a documentos, la creación de documentos en los cuales el investigador consigna permanentemente sus reflexiones sobre el análisis y, especialmente, la visualización del proceso de análisis (Arcila y Said, 2011). Estás herramientas han evolucionado de manera exponencial desde los años ochenta hasta hoy en día. En parte gracias al CAQDAS Networking Project, promovido por la Universidad de Surrey del Reino Unido, y como señala Cisneros (2011) han sido diferentes grupos universitarios los que han desarrollado este tipo de software como ayuda a la investigación cualitativa. Destacan: Melbourne (NVivo) en Australia; Boston (HyperResearch) y Colorado (Ethnograph) en Estados Unidos; Berlín (Atlas.ti), Marburgo (MAXqda) y Tübingen (AQUAD) en Alemania. Las características que un software CAQDAS deben tener son siguiendo a Cisneros (2011):

- **Facilidad de integración.** Este rasgo es relevante pues integra parte de la sofisticación tecnológica proporcionada por los avances recientes en computación con la experiencia del investigador. ¿Cuál es la práctica previa del investigador como estudioso de datos cualitativos y cómo es su experiencia con computadoras? De gran importancia son también el lenguaje, la lógica y la presentación del software.
- **Tipos de datos.** La primera distinción importante aquí es en torno al formato. Si se trata de datos textuales, actualmente el formato *.rtf es el más utilizado, aunque algunas versiones recientes de CAQDAS soportan texto en formato pdf. Si se trata de datos multimedia, sea en formato gráfico, de audio o de video, cada programa tiene capacidades diferentes.
  Aunque el formato *.rtf es recomendable, es oportuno recordar que es posible trabajar también en archivos de texto en formatos más simples como *.txt y *.doc. Es también interesante la opción de organizar los ficheros de fuentes en carpetas para tener acceso de forma ordenada a los datos.
- **Leer y revisar texto.** En las fases iniciales del análisis es importante leer y revisar el texto, marcando lo que consideremos más importante sin estar vinculado a códigos específicos.
  La búsqueda de texto es posible en casi todos los programas CAQDAS y cada uno de ellos ofrece opciones diferentes para trabajar con los resultados, sea para codificar, guardar y explorar el contexto, exportar a otros programas e incluso para hacer análisis cuantitativo de contenido.
- **Escritura de memos.** Hacer memos es central en algunos enfoques de investigación cualitativa. Sea que pensemos en investigación narrativa, fenomenología, teoría fundamentada, etnografía o estudios de caso, por ejemplo, hacer notas analíticas juega un rol diferente en cada uno de ellos, aunque un rasgo común a todos es que no se niega su relevancia tanto para llevar un registro del curso de la investigación como para el ordenamiento y clarificación de las ideas y conceptos.
- **Categorización.** El análisis de datos cualitativos consiste en categorizar datos en códigos. El proceso de creación y manejo del libro de códigos, la forma en que se aplican los códigos, su forma de representarse, la facilidad de su revisión, ajuste y recuperación es otro criterio importante para la selección. La forma en que el programa proporciona respuesta a la pregunta ¿dónde guarde esa nota o comentario? es también vital para la selección del programa. Si se requiere, por ejemplo, realizar el examen minucioso de todos los memos vinculados a un código y la forma en que cada software brinda respuesta a esa necesidad. O si deseo visualizar las relaciones establecidas entre códigos y combinaciones de códigos con o sin los comentarios o notas escritas.
  El libro de códigos ha de ser fácilmente accesible y ha de permitir cambiar nombres, tener a la vista las definiciones y permitir trabajar sobre los códigos mismos. La apariencia de cada programa es diferente en relación con este elemento y las soluciones para presentar la lista de códigos cuando se está aplicando a texto o a otro tipo de datos son diferentes.

- **Análisis.** La computación cualitativa permite reorganizar los datos de la investigación de diversas maneras. Cada programa tiene capacidades diferentes para clasificar y filtrar los segmentos codificados, para usar códigos relacionados, evaluar combinaciones de códigos, elaborar mapas conceptuales e interactuar con datos demográficos, por ejemplo. La exploración de todos los elementos del proyecto es sumamente sencilla y accesible pues ellos se pueden ordenar y clasificar, solo con un clic, de acuerdo a criterios como fecha de creación, autor, alfabéticamente, por cantidad de pasajes, segmentos o citas codificadas. El uso de filtros también es recomendable para afinar la clasificación y el examen minucioso, por ejemplo, de memos o comentarios.
- **Datos cuantitativos.** Todos los programas permiten importar-exportar datos cuantitativos en la forma de tablas. Se pueden importar atributos o variables demográficas para comparar como difieren los grupos de documentos agrupados por tales atributos o variables con relación al sistema de códigos o a códigos en particular.

En nuestra investigación, hemos utilizado el software WebQDA que verifica todas las propiedades descritas anteriormente. Desarrollado por la Universidad de Aveiro y la empresa Ludomedia, con este programa podemos codificar y trabajar de una manera muy práctica y con un proceso de aprendizaje en el manejo del software muy corto en el tiempo. En el programa tenemos almacenado todo el material recopilado en nuestra investigación (o enlazado a un alojamiento externo), en diferentes formatos (texto, imágenes, audio o vídeo), podemos acceder a ellos desde cualquier lugar, ya que el software no necesita instalación en el ordenador, y de forma colaborativa es decir, varios investigadores desde distintos puntos geográficos diferentes pueden acceder al proyecto alojado en WebQDA y trabajar sobre él, lo que nos va a permitir diferentes puntos de vista de la investigación. Con este software, el investigador puede editar, ver, interconectar y organizar los documentos. Al mismo tiempo puede crear categorías, codificar, gestionar, filtrar, buscar e interrogar a los datos con el fin de responder a las preguntas que surgen en una investigación.

3 Experiencia realizada

A modo de ejemplo en el uso de software CAQDAS, exponemos una experiencia realizada en la Universidad de Extremadura para el estudio de la estructura cognitiva del concepto matemático de ángulo en los estudiantes para maestros. Para la obtención de los datos para nuestra investigación, se creó cuestionario en una plataforma LMS como es Moodle, en el que han participado 48 estudiantes (con edades entre 20 y 24 años) del tercer curso del grado de Maestro en Educación Primaria en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura (UEx), dentro de la asignatura de Didáctica de las Matemáticas I, y en él se han recogido sus opiniones sobre la enseñanza de las Matemáticas, y algunas preguntas abiertas para la descripción de algunos conceptos. En concreto, para nuestro estudio hemos recogido la pregunta ¿qué entiendes por ángulo? Tras una fase inicial de reflexión y consulta bibliográfica del tema que queremos tratar, hemos concretado nuestras preguntas de investigación, para reducir y describir las actividades que se desarrollan (Cubo y Luengo, 2011): generación de hipótesis, definición operativa de variables y selección de instrumentos y del método de recogida de datos. Una vez confeccionado el cuestionario y completado por un grupo de 48 estudiantes, a continuación, se ha realizado un análisis en WebQDA de las opiniones de los participantes. Una vez recogidas todas las fuentes en el proyecto creado dentro de WebQDA, se procedió a crear las categorías (denominadas códigos en WebQDA), las cuales se realizaron con Códigos en Árbol. Los Códigos en Árbol son las herramientas que posee WebQDA para la codificación interpretativa y permiten la jerarquización en Códigos y sub-Códigos con la profundidad deseada o necesaria. De este modo, el sistema codificado a través de Códigos en Árbol puede ser considerado como el "sistema nervioso central" que conecta las fuentes, la codificación y la consulta, dando sentido interpretativo y "respuestas" a las preguntas de investigación del proyecto. Como su nombre indica, los Códigos en Árbol organizan tópicos aglutinadores de ideas en un sistema

de "ramificado", es decir, un sistema jerárquico con enlaces entre los Códigos. El proceso seguido para la recogida y el análisis de los datos se recoge en la figura 1:

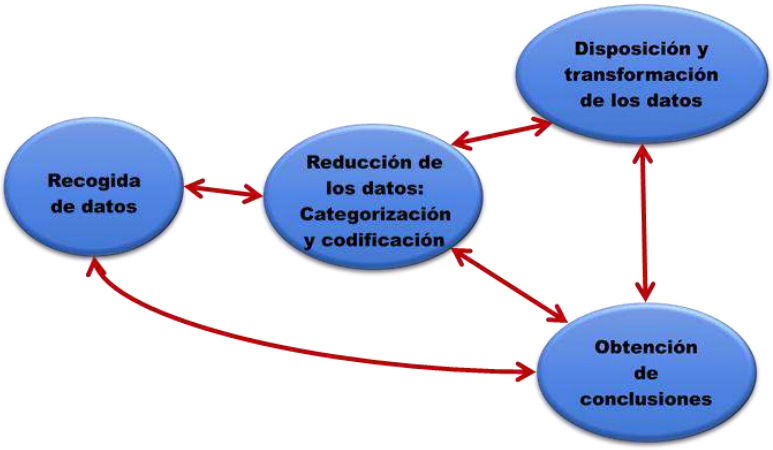


***Fig. 1**: Proceso de Análisis Cualitativo. (Miles y Huberman, 1994).*

Como hemos comentado, todo el proceso de análisis lo podemos realizar dentro de nuestro proyecto, incluso con imágenes de mucho peso que tengamos alojadas en otros servidores (GoogleDirive, OneDrive). Una vez realizados los análisis, podemos exportar todos nuestros resultados a una hoja de cálculo (Excel) o a un documento en formato pdf. La variante que hemos utilizado en nuestro estudio, es la exportación de los datos al software GOLUCA. Este software desarrollado por Godinho, Luengo y Casas (2007) en la Universidad de Extremadura, nos permite la representación de los datos mediante Redes Asociativas Pathfinder (RAP). Esta técnica fue desarrollada por Schvaneveldt (1990) la cual permite crear representaciones de las relaciones entre conceptos y proporcionar información sobre la estructura cognitiva de los estudiantes. Además, permite representar los datos obtenidos de un modo gráfico, haciendo uso de un procedimiento automatizado. Las RAP (Schavaneveldt, 1989; Casas y Luengo, 2004) son una técnica utilizada en representación del conocimiento que hace uso del principio de similaridad entre conceptos.

4 Resultados

La utilización de un software de análisis cualitativo (WebQDA) permite ayudar en la primera definición de las categorías / sub-categorías, de forma independiente y más allá del camino que se determine para la definición de las categorías, sean emergentes de los datos (categorías empíricas, inferenciales) o a través del referencial teórico, el investigador puede realizar la búsqueda "palabras más frecuentes" y, después de eso, la construcción de categorías de análisis. Con esta investigación, hemos pretendido estudiar la existencia de alguna relación entre la edad y el sexo y la definición de ángulo proporcionada por los estudiantes. Para ello, una vez analizados los datos cualitativos con WebQDA, estos han sido exportados a GOLUCA desde donde se han estudiado los índices de coherencia y complejidad los cuales nos proporcionan algunas características de la estructura cognitivas de los estudiantes. No hemos encontrado diferencias significativas entre la estructura cognitiva entre los sexos, aunque si hemos detectado que conforme aumenta la edad, los términos utilizados para la definición del concepto utilizado de ángulo disminuyen, tal y como apunta Casas (2002) y siguiendo la Teoría de los Conceptos Nucleares, el número de conceptos nucleares disminuye conforme aumenta la edad, lo cual se corrobora en nuestra investigación. A continuación, vemos las RAP medias, confeccionadas con GOLUCA a partir de los datos analizados con WebQDA en las que encontramos diferencias entre las redes medias de estudiantes de 20 años y estudiantes con 22 o más años:

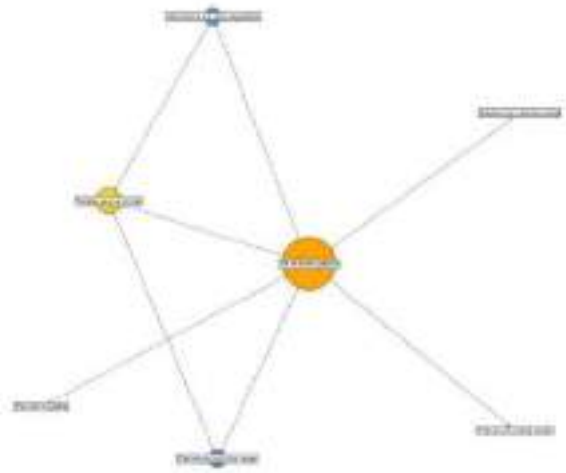


Fig. 1*: Red Asociativa Pathfinder correspondiente*

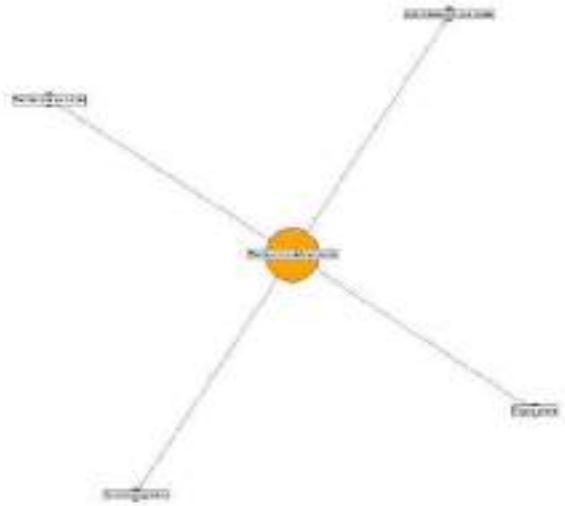


Fig. 2: *Red Asociativa Pathfinder correspondiente a estudiantes con 22 años o*

5 Conclusiones

La posibilidad de analizar, sin necesidad de instalar el programa en un ordenador, a través de la red, nos abre un abanico de posibilidades para trabajar de forma colaborativa (el análisis de los datos no está centralizado en una sola persona) y se "amplían las posibilidades de comunicación entre miembros del grupo de investigación en la definición de las dimensiones de análisis (categorización, codificación y recodificación) fundamentales para la construcción de síntesis y del análisis" (Costa, Linhares y Souza, 2014) además de multidisciplinar, que asegura la competencia en realización de proyectos en los que se requieran la aportación de distintos especialistas. El empleo de WebQDA en investigación cualitativa, proporciona un ahorro significativo de tiempo, así como una gestión más ágil de la información, permitiendo trabajar con un volumen de datos muy grandes (Vicente y Monclús, 2012). El uso de GOLUCA como complemento a WebQDA para la representación gráfica de las Redes Asociativas Pathfinder, nos proporciona una imagen de cómo pueden evolucionar algunos conceptos a lo largo del tiempo. En esta investigación hemos combinado dos análisis que nos han permitido, por un lado, analizar de forma cualitativa lo que piensan nuestros alumnos del concepto de ángulo y con las variables (códigos) obtenidas, representar y comparar gráficamente ese conocimiento.

Referencias

Anguera, M.T. (2008). *Metodologías cualitativas: características, procesos y aplicaciones. En Verdugo Alonso, M. Á., Crespo, M., Badia Corbella, M., & Arias, B. (2012). Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales. VI simposio científico SAID, 2008. Salamanca, 5 y 6 de junio de 2008.*

Anguera, M.T. (2010) *Complementariedad metodológica en la investigación en psicología: del enfrentamiento al continuum. Jornadas de Psicología intervención psicológica en problemas sociales Universidad Pontificia de Salamanca.*

Arcila, C. y Said, E. (2011). "E-Investigación en Comunicación. ¿Cómo re-configurar los estudios en las ciencias sociales y humanas ante el reto de la e-ciencia?". Presentado en el III Congreso Internacional Latina de Comunicación Social. 7 de diciembre de 2011 (La Laguna, Tenerife).

Carvalho, J.L. (2011). *Estudio de las posibilidades de aplicación a la enseñanza de la Matemática del entorno PmatE: Validación y aportaciones en 1º Ciclo de Enseñanza Básica de Portugal. (Tesis doctoral). Badajoz: Universidad de Extremadura*

Casas L. (2002). El estudio de la estructura cognitiva de los alumnos a través de Redes Asociativas Pathfinder. Aplicación y posibilidades en Geometría. Memoria para el Título de Doctor. Badajoz, España: Universidad de Extremadura.

Casas L. y Luengo R. (2004). *Teoría de los Conceptos Nucleares. Aplicación en Didáctica de las Matemáticas. Badajoz: R. Luengo, lineas de investigación en Educación Matemática. Servicio de publicciones FESPM*

Casas, L. y Luengo, R. (2013). *The study of pupil´s cognitive structure: the concept of angle. European Journal of Psycology of Education, 28(2), 373-398. DOI: 10.1007/s10212-012-0119-4.*

Cisneros-Puebla, C. (2011) Análisis cualitativo asistido por computadora. Teoría e investigación. México: UAM-M.A. Porrúa

Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data*. *London. Sage Publications.*

Costa, A. P., Linhares, R., & Souza, F. N. de. (2014). *Possibilidades de Análise Qualitativa no webQDA e colaboração entre pesquisadores em educação em comunicação. In R. Linhares, S. de L. Ferreira, & F. T. Borges (Eds.), Infoinclusão e as possibilidades de ensinar e aprender (pp. 205–215). Universidade Tiradentes, Aracaju – Brasil: Editora da Universidade Federal da Bahia.*

Fielding, N. y Lee, R. (1998). *Computer analysis and qualitative research*. *London: Sage Publications.*

Godinho,V. (2007) *Implementação do software GOLUCA e aplicação à modificação de redes conceptuais, (DEA). Badajoz: Universidad de Extremadura, Instituto de Ciencias de la Educación.*

Godinho, V., Luengo, R., y Casas, L. (2007) *Implementación del software GOLUCA y aplicación al cambio de redes conceptuales. Informe para la obtención del "Diploma de Estudios Avanzados". No publicado. Universidad de Extremadura, España*

González, T. y Cano, A. (2010). *Los softwares como recurso de apoyo al procesamiento y organización de los datos cualitativos. En: Nure Investigación, 47.*

Hernández, R.; Fernández, C. Y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación (6ª Edic). México: McGrall Hill.*

Jonassen, D. H. (1.990*). Semantic network elicitation: tools for structuring hypertext. En C. Green y R. McAleese (Eds.). Hypertext: State of the Art. Oxford: Intellect.*

López F. (2002*). El Análisis de contenido como método de investigación. XXI. Revista de educación, ISSN-e 1575-0345, Nº 4, 2002 (Ejemplar dedicado a: Investigación educativa), págs. 167-180.*

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.*

Neri de Souza, Costa & Moreira (2011). Questionamento no Processo de Análise de Dados Qualitativos com apoio do software WebQDA. *EDUSER: Revista de Educação, 3*(1).Disponible en https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5996/1/49.pdf

Sánchez, M.C. (2014). *La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. Revista Campo Abierto. Universidad de Extremadura.*

Shavelson, R. (1.972). *Some aspects of the correspondence between content structure and cognitive structure in physics instruction. Journal of Educational Psychology,63, 225-234.*

Seale, C. (2000). *Using Computers to Analysis Qualitative Data. En: David Silverman (ed.), Doing Qualitative Research: A Practical Handbook. Londres: Sage Publications, pp. 154-174.*

Torres Carvalho, J. L.; Luengo González, R.; Casas García, L.M y Mendoza García, M. (2012): *Estudio de la estructura cognitiva: mapas conceptuales versus redes asociativas pathfinder. En Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. A. J. Cañas, J. D. Novak, J. Vanhear, Eds.Valletta, Malta.*

Veríssimo,S. (2013) *A introdução das ideias da Teoria dos Conceitos Nucleares no ensino da Geometria e as suas implicações (Tesis doctoral). Badajoz: Universidade de Extremadura.*

Vicente-Mariño, V. y Monclús, B. (2012) *Herramientas informáticas para el análisis cualitativo de la imagen audiovisual. Nuevos recursos para la investigación en comunicación. En: III Congreso Internacional Asociación Española de Investigación de la Comunicación. Tarragona, 18-20 enero.*

Análise Textual Discursiva na Pesquisa Narrativa: Investigando Sentidos da Docência Expressos por Professoras de Ciências

Terezinha Gonçalves[1], Rafaela Lebrego[2],
Jonas Barreira[3] e Ivone Siqueira[4]

[1]Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará, Brasil. tevalim@yahoo.com.br;
[2]Instituto de Estudos Costeiros da Universidade Federal do Pará, Brasil. rlebrego@yahoo.com.br;
[3]IEMCI - Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas.
jonassouzabarreira@gmail.com; [4]IEMCI - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática
ivone.siqueiraifpa@gmail.com.

Resumo: Neste artigo, apresentamos uma pesquisa qualitativa, na modalidade narrativa, cujo objetivo é investigar sentidos da docência em narrativas de professoras de Ciências, expressos em cartas a seus alunos, em contexto investigativo. Os textos de campo foram analisados no âmbito da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados evidenciam que as professoras refletem sobre si e o ensino que desenvolvem, compreendem a aprendizagem como um processo de mão dupla e têm como principal objetivo a formação de cidadãos críticos, tendo as relações professor-aluno como elemento fundamental para transformação de suas ações profissionais.

Palavras-chave: pesquisa narrativa; Análise Textual Discursiva; ensino de ciências; sentidos da docência.

Discursive Textual Analysis in Narrative Research: Investigating Senses of Teaching Expressed by Science Teachers

Abstract: In this article, we present a qualitative research, in the narrative modality, whose objective is to investigate teaching sense in narratives of science teachers, expressed in letters to their students, in an investigative context. The field texts were analyzed in the scope of Discursive Textual Analysis (DTA). The results show that teachers reflect on themselves and the teaching they develop, understand learning as a two-way process and have as main objective the formation of critical citizens, with teacher-student relationships as a fundamental element for the transformation of their professional actions.

Keywords: narrative research; Discursive Textual Analysis; science teaching; teaching sense.

1 Introdução

Neste estudo, refletimos sobre sentidos da prática docente evidenciados em narrativas de duas professoras de ciências, ao escreverem cartas a seus alunos, em contexto investigativo. Situamo-nos na pesquisa qualitativa, abordagem narrativa, na perspectiva de Connelly e Clandinin (1995) e Clandinin e Connelly (2011). Para a análise das informações, valemo-nos da Análise Textual Discursiva (ATD), fundamentados em Moraes e Galiazzi (2000). Esses aspectos da metodologia investigativa são o foco deste texto de comunicação científica.

2 Metodologia de Investigação: Pesquisa Narrativa e Análise Textual Discursiva

A pesquisa narrativa (Connelly & Clandinin, 1995; Clandinin & Connelly, 2011) é uma modalidade de pesquisa qualitativa que se ocupa com o estudo de experiências vividas e relatadas, buscando interpretar sentidos e significados expressos nas narrativas dos participantes.
Na pesquisa narrativa, as histórias se tangenciam e vão ganhando significados construídos ao longo da pesquisa, à medida que o fenômeno é investigado, compreendido e construído; “as pessoas são

vistas como a corporificação de histórias vividas" (Clandinin & Connelly, 2011, p.77). Em outras palavras, "a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência" (p. 48).

Os personagens vão sendo compostos de maneira a tecer uma história, de acordo com uma questão de pesquisa que se vai definindo ao longo da narrativa, pois que os textos de campo são os fios que se entrelaçam para a compreensão dos fenômenos, porque fazem parte de uma história *vivida e narrada* [destaque nosso] que nem sempre é linear. Neste sentido, ela adquire um espaço tridimensional, que considera os pesquisadores narrativos de forma retrospectiva e prospectivamente, introspectiva e extrospectivamente, o que representa "direções ou avenidas a serem trilhadas em uma investigação" (p. 89) de natureza qualitativa.

O fazer e o pesquisar na narrativa requerem atenção ao "ir e vir" da pesquisa, ao seu processo de desenvolvimento, ao contexto, às nuances, às mudanças, aos textos de campo e suas composições. Estes são elementos cruciais da pesquisa qualitativa como um todo, o que abriga amplamente a modalidade narrativa. Para além dessas características, fazer pesquisa narrativa é considerar passado, presente e futuro, relativizando a "verdade narrativa" que se constrói na interpretação dos eventos.

Em contexto investigativo, convidamos professoras a escrever uma carta a alunos seus, com a seguinte sugestão de início de texto: Caro aluno, quando eu te ensino... Tínhamos a intencionalidade de investigar o que as professoras priorizam ao ensinar em aulas de ciências. Ao dar continuidade a esta frase, cada professora construiu uma narrativa escrita, cujos textos constituíram o *corpus* desta pesquisa.

Assumimos a pesquisa narrativa, na perspectiva de Clandinin e Connelly (2011), como metodologia que nos permitiu investigar e refletir sobre experiências relatadas pelas professoras sobre suas práticas de ensino de ciências, buscando investigar os sentidos expressos em narrativas sobre sua docência.

As professoras colaboradoras dessa pesquisa são participantes de um curso de formação de professores em educação em ciências e matemática e evidenciam significados de sua docência nos textos, ao serem solicitadas a produzir no contexto de investigação. Ao escrever sobre si e sua prática, as professoras também se transformam, pois

> Quando os docentes se convertem em narradores de suas próprias experiências escolares, deixam de ser o que eram, se transformam, são outros. Assumem uma posição reflexiva que desafia as próprias compreensões, reconfiguram as próprias trajetórias profissionais e ressignificam suas próprias ações e interpretações [...] (Suaréz, 2010, p. 183).

A pesquisa narrativa se ocupa das experiências vividas situadas no tempo e no espaço e, assim, se constituem como fenômeno desta investigação (Clandinin & Connelly, 2011). O método narrativo, como fenômeno, considera que a "experiência educacional deveria ser estudada narrativamente, uma vez que a experiência acontece narrativamente e que a pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa" (Clandinin & Connelly, 2011, p. 4), caracterizando-se como um processo investigativo genuinamente qualitativo.

Neste sentido, pela pesquisa narrativa buscamos compreender como nos tornamos professores, ao narrar e contar a vida, como uma possibilidade de tecer identidades profissionais, como processo que permanece ao longo da vida, resultante de reflexões e tomadas de decisão contínuas.

Em contextos de formação continuada, o "uso da narrativa busca sentido no ato de explicitar para si mesmo e para outros seus processos de aprendizagem, sendo conduzido a compreender a historicidade de suas aprendizagens e voltando para si num processo de reflexão" (Abrahão & Passeggi, 2012, p. 61) que gera autoconhecimento e aprendizagens profissionais.

As experiências docentes que investigamos referem-se a acontecimentos/reflexões que deixam marcas nos sujeitos que a vivem/viveram, reforçando a consciência de estar no mundo. Situam-se,

especialmente nas relações interpessoais entre professores e estudantes. Referem-se a experiências pessoais, de uma forma de estar no mundo. A ideia de experiência requer de nós uma interrogação do mundo, nos levando a pensar em relação ao que acontece (Contreras, 2013).

As professoras foram provocadas a relatar experiências e intencionalidades de sua docência, certamente aquelas que lhes marcaram, a partir da elaboração de uma narrativa que se iniciou com a frase: "caro aluno, quando eu te ensino...", que deu origem ao texto narrado. Dessa forma, a experiência, é nomeada neste texto, como um conjunto de acontecimentos vividos por elas, que dão sentido a sua profissão de professoras, quando refletem sobre ela, ao se dirigir, em uma carta, aos seus alunos, expressando o que constitui o processo de ensinar-lhes.

Em se tratando das vivências de duas professoras de ciências, buscamos compreender os sentidos que elas expressam sobre a docência que realizam, como participantes ativas no processo. Assim, as narrativas produzidas pelas professoras deram origem aos textos de campo, que foram analisados para a produção de sentidos, a partir da reflexão sobre suas práticas na experiência como educadoras.

As professoras, ao contar suas histórias de profissão, refletem sobre suas próprias vidas e sobre a vida de seus alunos. Assim, a interação favorece crescimento e mudanças. Dessa forma, a pesquisa narrativa nos possibilita narrar, descrever, analisar e compor sentidos da experiência (Clandinin & Connelly, 2011).

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016[1]. Os nomes das professoras foram substituídos por pseudônimos, para garantir o seu anonimato. Portanto, serão tratadas neste estudo como Professora Iara e Professora Ivete.

Assumimos a Análise Textual Discursiva (ATD) como método para interpretar e analisar os textos de campo produzidos por meio das narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa (Moraes & Galiazzi, 2007). Segundo os autores, a ATD, que se situa entre a Análise do Discurso e a Análise de Conteúdo, é um processo analítico que examina um texto, em sentido amplo, buscando unidades de significados, que podem provocar no pesquisador outras leituras, organizando conjuntos de unidades que partem da interlocução empírica, da teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Esse processo inicial é denominado de unitarização. Ao analisar um texto, muitas unidades de significado podem ser produzidas. Ao serem agrupadas unidades com significados semelhantes, o pesquisador organiza a análise em categorias, processo que é denominado categorização. Nas palavras dos autores:

> Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e, por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera metatextos analíticos que irão compor os textos interpretativos (2006, p. 118).

A ATD pode ser compreendida como uma metodologia desenvolvida em etapas que exigem do pesquisador uma atenção minuciosa em cada uma delas, para bem desenvolver o papel interpretativo da análise discursiva.

A análise textual discursiva tem um caráter de reconstrução da ciência, apontando para novas abordagens paradigmáticas de pesquisa qualitativa e para a compreensão recursiva do objeto de investigação, por meio de evidências discursivas. Compreende etapas próprias, como dito anteriormente, (desconstrução, desmontagem e unitarização; categorização; novo emergente/metatexto), que podem ser descritos, de acordo com Moraes e Galiazzi (2006), do

[1] Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html

CIAIQ
www.ciaiq.org

seguinte modo: i) unitarização, que compreende a desmontagem/desconstrução dos textos de campo, de modo recursivo, buscando a construção de unidades de significado; ii) a categorização, cujo processo recursivo de interpretação do fenômeno agrupa unidades de significado semelhantes, formando categorias ou eixos de análise; iii) captação do novo emergente, que exige intensa impregnação do pesquisador nos materiais discursivos sob análise, possibilitando a compreensão reconstrutiva do fenômeno investigado; expressa a reorganização textual criativa do pesquisador, ou metatexto. Este pode ser caracterizado, na perspectiva da pesquisa narrativa (Clandinin & Connelly, 2011), como o texto de pesquisa. Para Moraes (2003, p.192):

> Os textos de campo ou corpus de pesquisa são o conjunto dos registros produzidos durante a pesquisa, que podem ser compostos por textos narrativos, imagens, diários de bordo do pesquisador, dentre outros. Os elementos que compõem o corpus são produzidos no campo de pesquisa, independentes da forma, do tempo e do contexto, em sua versão natural, sem quaisquer tratamentos interpretativos. Para que a produção científica ocorra, o pesquisador precisa ter um olhar sensível para as informações que compõem o corpus, de modo a deixar em evidência as informações que estão sendo interpretadas, pelos processos anteriormente descritos. Dessa forma, consoante com os autores mencionados, esta metodologia de análise permite construir categorias indutivas ou emergentes, as quais surgem no decorrer de todo o processo e não são pré-estabelecidas, deixando espaço para o surgimento do novo emergente ou metatexto (Moraes, 2003, p. 192).

A última etapa da Análise Textual Discursiva consiste na construção do metatexto, que pode ser traduzido como elemento central dessa metodologia, de forma que as outras etapas do processo são caminhos para se chegar a ele. O metatexto compreende a produção da escrita do pesquisador, ou seja, o texto de pesquisa. Para que isso ocorra, de fato, é importante que o metatexto seja constantemente revisado, reestruturado e reorganizado, estabelecendo pontes com os textos primeiros, ou seja, o *corpus.* Segundo os autores,

> A Análise Textual Discursiva pode ser caracterizada como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias que, ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados. (Moraes & Galiazzi, 2007, p.89).

Isso implica dizer que os metatextos podem ser compreendidos como sendo a síntese da Análise Textual Discursiva e precisam ser validados com os textos primários. Dessa forma, ainda que exista a autonomia do pesquisador na escrita do metatexto, é importante que se tenha uma aproximação com as informações extraídas dos textos primários, na forma de excertos, que se constituem evidências das análises realizadas.

O metatexto é, portanto, a produção escrita construída a partir do olhar investigativo sobre os dados obtidos em campo e requer impregnação pelo pesquisador das informações contidas no *corpus de pesquisa.* A interpretação das informações ocorre com base no referencial teórico do pesquisador, resultando no metatexto, como consequência da interpretação analítica das informações, como dito anteriormente.

De acordo com o que está sendo exposto, este artigo é resultante da análise de dois textos de campo, na forma de cartas de duas professoras de ciências a alunos seus, cujas narrativas são provocadas por uma proposição expressa, em contexto investigativo, do seguinte modo: *caro aluno, quando eu te ensino...*

De posse das cartas produzidas pelas professoras colaboradoras da pesquisa, fizemos reiteradas leituras do material, buscando realizar a impregnação necessária, para, em seguida, procedermos ao processo de desconstrução e unitarização dos textos. Foi possível decompor o texto em várias unidades de significados.

Concluída a desconstrução do texto, tínhamos um conjunto de unidades de significados que reagrupamos por significados convergentes, ou seja, colocamos em um mesmo grupo aqueles que guardavam mútuas relações de semelhança, sugerindo um significado amplo inclusivo.
Desse processo, resultaram três conjuntos de fragmentos. Vale ressaltar que até chegar a eles, fizemos frequentes leituras dos fragmentos dos textos, cujo movimento de leitura e releitura nos permitia transferências contínuas entre as unidades de significados, buscando a localização mais adequada possível. Na medida em que avançávamos nesse processo, íamos nos impregnando dos textos, o que nos permitia ver com mais clareza as informações implícitas e explícitas e as relações possíveis entre as várias unidades de significados e os conjuntos formados por semelhança de significados.
Estavam, assim, formadas três categorias de análise, tendo sido atingida, portanto, a etapa de categorização e com esse procedimento, foi possível, de fato, perceber o que cada conjunto de unidades de significados evidenciava como informação pertinente, para que pudéssemos eleger um tema central, para compor a denominação de cada agrupamento, ou seja, cada categoria. É importante ressaltar que a todo momento estávamos retornando às unidades de significado, revendo e relendo cada fragmento, ou seja, estávamos, de fato, nos impregnando dos textos de campo. Dessa forma, transitando por esse processo da ATD, foi possível compor três categorias de análise emergentes do processo de fragmentação e unitarização, resultando na categorização. Com isso, nosso olhar investigativo destaca os seguintes temas centrais emergentes do processo analítico inicial, ou seja, três categorias:

Reflexão docente sobre si e o ensino a realizar

Ser professor: aprendizagem de mão dupla

Objetivos de professor

A análise nos conduz a responder à pergunta de pesquisa expressa do seguinte modo: Que sentidos da docência professoras de Ciências evidenciam ao se dirigir a seus alunos por meio de cartas?
Nessa perspectiva, este estudo tem o objetivo de discutir/analisar manifestações de professores de Ciências sobre si e suas práticas docentes. As professoras investigadas são Iara e Ivete (nomes fictícios). Iara é uma professora dos anos escolares iniciais, egressa de um curso de licenciatura interdisciplinar de uma universidade pública federal e doutoranda em um curso de pós-graduação na área de Ensino de Ciências e Matemáticas. Ivete é professora de Ciências, formada em Biologia, na mesma Universidade de Iara. Também é doutoranda, no mesmo curso de pós-graduação. O contexto investigativo é o início de uma disciplina sobre pesquisa narrativa, cuja autora é docente e os coautores são discentes, composta por quinze alunos, todos professores. Para este espaço comunicativo, trazemos um recorte dos textos de campo produzidos. A seguir, realizamos a discussão dos resultados, discutindo as categorias anteriormente explicitadas.

3 Apresentação e discussão dos resultados

Como dito anteriormente, organizamos os resultados encontrados em três categorias analíticas, que são apresentadas e discutidas nesta seção, em diálogo com a literatura pertinente, fazendo o enlace com as manifestações das professoras de Ciências, expressas nas cartas aos seus alunos.

3.1 Reflexão sobre si e o Ensino a Realizar

As professoras investigadas expressam reflexões para ensinar, ao falar a seus alunos sobre sua prática docente, nos seguintes termos:

> A cada aula é um desafio, pois tenho que imaginar várias coisas ao mesmo tempo, e me indagar sobre vários aspectos, tais como, o que ensinar? como ensinar? qual objetivo a ser alcançado? Qual metodologia a ser adotada? Que recursos didáticos utilizar? O que você, aluno, quer aprender? O que você precisa aprender? São tantos questionamentos que não iria conseguir chegar à prática, ficaria apenas na teoria, nas palavras, na imaginação (Ivete, agosto 2018).

Ivete fala de si ao seu aluno, expressando reflexões que faz ao se preparar para ensinar. Ela evidencia reflexão na/para a docência que, na perspectiva de Schön (1992), constitui o profissional reflexivo. Para o autor, o professor reflexivo reflete sobre/para a ação, na ação, sobre a ação na ação. Ivete preocupa-se com o modo de atingir o seu aluno, como, de fato, ajudá-lo a aprender.
Iara, de maneira similar, declara refletir muito para ensinar, mas refere refletir sobre o modo como aprendeu com seus professores.

> Você não sabe, mas para eu te ensinar, eu inicio, refletindo sobre como eu aprendi e como os meus professores me ensinaram determinado assunto, e faço isso, na maioria das vezes, sem nem perceber. E sabe o que reflito sobre isto?! Que apesar de estar aqui deste lado (sendo sua professora) vejo o quase nada que aprendi. Imagino que neste momento você deve estar se perguntando que se não aprendi quase nada, porque sou professora então.

Na verdade, Iara reflete sobre o ensino recebido de seus professores, mas, paradoxalmente, diz *vejo o quase nada que aprendi.* O que Iara estaria querendo dizer? Seus professores não eram competentes? Não a ensinaram como deviam? Como se tornou professora, então? Parece referir-se ao universo de conhecimentos não aprendidos, à consciência da incapacidade de conhecermos todo o desconhecido.
Percebemos que os relatos de Ivete e Iara se tangenciam e se distanciam, evidenciando a experiência que há entre as duas professoras no que diz respeito à prática pedagógica: Ivete, professora da rede estadual de ensino com uma carreira consolidada há mais de 10 anos e Iara, graduada há menos de 5 anos. Ivete, se volta para a sua sala de aula, para seus alunos e sua prática, em uma atitude prospectiva e projetiva, já Iara olha para sua realidade mais próxima, que é a graduação, seus modelos de professores, sua formação, tudo o que modela sua prática, seu jeito de ensinar, sua identidade de professora (Tardif, 2014).
Nos dois relatos, há evidências de identidades sendo construídas, como processos identitários, como diz Nóvoa (2013), baseadas nas experiências de cada uma, pois, embora estejam em contexto de formação, são diferentes e definidos pela individuação do *viver a docência*, de maneira pessoal, o que resulta em histórias de vida relatadas e refletidas a partir do objeto prática pedagógica.
Vemos, nas duas falas anseios, inseguranças e dúvidas, o que reflete o inacabamento do professor, como nos fala Freire (2010), ao mesmo tempo em que assumem o lugar de aprendizagem e de construção de seus pensamentos práticos (Schnetzler, 2000).
Essas reflexões sobre o vivido e suas práticas, num monólogo reflexivo com alunos imaginários, as professoras conduzem seus pensamentos para explicitar o que para si significa ser professor. É o que discutimos na próxima seção.

3.2 Ser Professor: Aprendizagem de Mão Dupla

Ambas as professoras pesquisadas expressam compreensão de que aprendem quando ensinam, construindo a imagem da docência como *aprendizagem de mão dupla.* Nesse sentido, Iara diz:

> Ser professor é estar em constante processo de não saber, pois se precisa aprender o tempo todo! Digo isto porque quando eu te ensino, me permito aprender junto a você não só em termos de conteúdo, mas sobre a experiência formativa que você irá me possibilitar, vivenciando situações que só serão possíveis ao te ensinar. É, então, que passo a traçar o meu grande objetivo, que é ser a professora que irá fazer um ensino diferente ao te ensinar Ciências.

Iara vê a interação com os alunos como aprendizagem da docência, pois entende essa relação como *experiência formativa,* uma vez que passa a viver situações só possíveis de viver na relação que estabelece com os alunos. Essa experiência formativa, conforme Josso (2004), possibilita aprendizagens diferenciadas que conduzem a práticas docentes diferenciadas.

Larrosa (2014), ao argumentar sobre a experiência, compreende-a como aquilo que deixa marcas na vida das pessoas, por se constituírem acontecimentos significativos. Nesse sentindo, os momentos revividos pela professora são marcas, emoções que revelam traços de saberes vivenciados em processos de formação e que permanecem vivos nas lembranças que a constituem como sujeito de suas experiências. Nas palavras do autor,

> O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (Larrosa, 2014, p.25).

Ivete reconhece a experiência formativa que estabelece com o aluno, ao perceber a docência como aprendizagem de mão dupla e expressa gratidão aos seus alunos.

> Muito obrigada por deixar sentir-me um ser incompleto, pois é assim que me sinto e quero continuar me sentindo, alguém que sempre precisa estar aprendendo e se transformando e sendo uma professora colaborativa, trabalhando com entusiasmo, participando de oficinas, projetos escolares, cuidando do nosso jardim, da nossa escola, pois cada um de nós é um único ser e juntos somos mais fortes.

Ao reconhecer sua incompletude (Freire, 2010), Ivete destaca possibilidades de manter-se em atualização constante, por meio de atividades que sugere, inclusive, fazer com os próprios alunos, ao dizer que *cada um de nós é um único ser e juntos somos mais fortes.*

Sobre a interação com os alunos, Nóvoa (2013) argumenta que, por muito tempo, os estudiosos da educação procuraram ignorar as relações pessoais entre os professores e seus alunos, o que foi dando suporte a uma concepção de ensino mecanicista e sua centralidade nos conteúdos científicos, no ensino e na aprendizagem de conteúdo. O autor advoga que, desde o século XX, essa concepção vem perdendo força, tendo em vista que não é mais viável ignorar as relações de convivência dos sujeitos no interior da escola e até mesmo fora dela.

À medida que as professoras se preocupam com a aprendizagem dos estudantes, elas buscam aprender cada vez mais (Freire, 2010, p.23). Assim, não há docência sem discência, portanto, não há ensino sem aprendizado. O relato da professora expressa sua incompletude relativa à formação e à necessidade de formação continuada.

As professoras compreendem que o aprendizado ocorre de forma colaborativa, de modo que a relação professor/aluno é um elemento indispensável para a aprendizagem mútua. Essa compreensão vai ao encontro do que dizem autores como Delizoicov (2009), Cachapuz (2005), Chassot (2003) a respeito de que as experiências de sala de aula são elementos formativos, pois situações de aprendizagem não podem ser pré-estabelecidas, mas ocorrem nas interações com a tríade aluno–professor-conhecimento.

CIAIQ
www.ciaiq.org

As professoras evidenciam em suas cartas, ainda, seus objetivos e sentimentos, afetividade, ao ensinar. Na próxima seção, discutimos os objetivos docentes ao ensinar Ciências.

3.2 Objetivos do Professor ao Ensinar Ciências

Ao expressar seus objetivos na docência de Ciências, Ivete diz que o conhecimento como professora permite ensinar o aluno a *trilhar caminhos que te faça sentir vivo, ativo, um ser social e crítico*.
Entendemos que Ivete compreende o ensino que faz como formação de cidadãos críticos com responsabilidade social e autonomia para trilhar seus próprios caminhos.
Iara, por outro lado, expressa o objetivo de sua docência, dizendo que o aluno se *torne um cientista no âmbito pessoal e profissional, frente a uma sociedade que demanda cidadãos com este perfil, e para isto busco quebrar rupturas educacionais que hoje, ainda, me constituem*. Parece referir-se ao cidadão alfabetizado cientificamente, àquele que é capaz de interrogar sobre o contexto em que vive, enxergar problemas e buscar soluções pessoais e coletivas.
De modo geral compreendemos a intencionalidade de Iara e Ivete de transformar suas práticas frente às necessidades de um fazer diferenciado. Dessa maneira, em meio a um discurso que critica um modelo de ensino de ciências tecnicista já estabelecido, é evidenciado certo confronto que ocorre pelo esforço das professoras em não se limitar às exigências curriculares estabelecidas, por compreenderem as necessidades dos seus alunos por um ensino diferenciado.

4 Considerações Finais

Neste artigo, destacamos que a Análise Textual Discursiva (ATD) nos auxilia a interpretar os textos de campo que constituem o *corpus* de pesquisa, de modo a possibilitar a formação de categorias analíticas que organizam o texto de pesquisa. As cartas analisadas mostraram-se suficientes para os propósitos investigativos qualitativos, na modalidade de pesquisa narrativa, por nós assumida.
No tema investigado, as professoras, ao se comunicar em monólogos reflexivos com estudantes hipotéticos, expressam-lhes aspectos que falam de si e de sua docência, manifestando preocupações com o que e como ensinar, e com os seus interesses de aprendizagem. Destacamos, a seguir, os principais sentidos da docência no ensino de Ciências, evidenciados pelas professoras investigadas, ao analisarmos qualitativamente, por meio da ATD, as cartas por elas elaboradas aos seus alunos:
i)As professoras manifestam-se profissionais reflexivas, ao falar sobre si e seus propósitos ao ensinar;
ii)Reconhecem-se aprendendo sobre/com a docência, na interação com os alunos, situando a profissão como ato de aprendizagem de mão dupla. Este reconhecimento inclui o conceito de inacabamento pessoal e profissional, atitude que contribui para o desenvolvimento profissional como aprendizagem durante toda a vida.
iii)As professoras evidenciam, ainda, ter como objetivo central de sua docência de Ciências a formação de cidadãos críticos, alfabetizados cientificamente, capazes de perceber problemas em seu contexto e de se mobilizar para buscar soluções pessoais e coletivas.
iv)Valorizam as interações pessoais como importantes no processo de ensinar e aprender;
v)Reconhecem o processo de constituição identitária profissional como contínuo, cuja construção ocorre na própria prática docente.
Concluímos, afirmando que a ATD contribui para a compreensão do corpus de pesquisa qualitativa, na modalidade narrativa aqui assumida, permitindo a impregnação dos textos de campo pelos autores, a construção de categorias e a interpretação e análise dos fragmentos de textos de campo trazidos para o texto de pesquisa, ou seja, participando da construção do metatexto pelos

pesquisadores. Neste sentido, a atividade formativa para iniciação à pesquisa qualitativa, na modalidade narrativa, por meio da elaboração e análise de cartas mostra-se profícua em termos teóricos e práticos, propiciando reflexões sobre a prática docente e desenvolvimento de habilidades investigativas qualitativas.

Referências

Abrahão, M. H. M. B, & Passeggi, M. (2002). As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação**.** In: Simão, V., Frison, & Abrahão. *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas* (pp. 53-71).Natal: EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS.

Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde (2016). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. *Fixa as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos.* Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF (pp. 44-46). Recuperado de http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf .

Cachapuz, A. (*Et. all*) (Orgs.) (2005). *A Necessária Renovação no Ensino de Ciências.* São Paulo: Cortez.

Chassot, A. (2003). *Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação.* 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2011). Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: Edufu, 250 p.

Connelly, M.; & Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: Larrosa, J.*et al*. *Déjame que te Cuente* – Ensayos sobre Narrativas y Educación. Barcelona: Ed. Laertes.

Contreras, J. D. (2013). *El saber de la experiencia en la formación inicial del professorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 78 (27,3).

Delizoicov, D. (*et all)* (2009). *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.* 3ª ed. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia.* 42ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra.

Josso, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação.* São Paulo, Cortez.

Larrosa, J. (2014). *Tremores: Escritos sobre experiencia.* Tradução Antunes, C.; Geraldi, J. W. 1º ed. (Coleção Educação: Experiencia e Sentido), Belo Horizonte, Autentica.

Moraes, R., & Galiazzi, M. C. do (2007). *Análise Textual Discursiva*. Unijuí.

Moraes, R., & Galiazzi, (2006). Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128.

Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação,* v. 9, n.2, p. 191 – 211, 2003.

Nóvoa, A. (2013). *Os professores e suas histórias de vida*. In: Nóvoa, A. (Org.). Vidas de Professores. Colecção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora.

Schnetzler, R. P. (2000). O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. IN: Schnetzler, R. P. E Aragão, R. M. (orgs). *Ensino de ciências*: fundamentos e abordagens. Campinas, R. Vieira Gráfica e editora Ltda. CAPES/UNIMEP.

Suárez, D. (2010). *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas*: indagación formación acción entre docentes. In: Passegg, M. C.; Silva, V. (Org.). *Invenções de Vidas, Compreensão de Itinerários e Alternativas de Formação.* São Paulo: Cultura Acadêmica.

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. 16ª. Ed. Vozes.

Errores comunes de escritura académica del alumnado de Doctorado

María Jesús Fernández[1] y María Teresa Becerra[1]

Universidad de Extremadura, España. mafernandezs@unex.es; mbectra@unex.es

Resumen. La escritura de textos es una destreza fundamental para la difusión de trabajos científicos elaborados por estudiantes de Doctorado; sin embargo, la escritura científica requiere de estrategias que algunos investigadores noveles aún no han adquirido. El objetivo de esta investigación es conocer el carácter de los errores habituales que comete el alumnado que cursa estudios de Doctorado al escribir textos científicos. Se ha creado un sistema de categorías para realizar el análisis cualitativo de los 253 errores que se han detectado en los textos compuestos por 6 estudiantes de Doctorado seleccionados por conveniencia. Los resultados muestran que un alto porcentaje de los errores se encuentran en la introducción (53,4%), en el método (17,8%) y en las referencias (11,5%) del texto científico. Los errores suelen ser de carácter gramatical (43,1%), aplicación de normativa APA (28,5%) y semántico-léxico (16,2%). El desarrollo de talleres de escritura científica contribuiría a mejorar su destreza escritora.

Palabras clave: Escritura científica; Doctorado; Evaluación.

Common mistakes of academic writing of Doctor's degree students

Abstract. The writing of texts is a fundamental skill for the diffusion of the scientific works elaborated by the students of Doctorate; however, scientific writing requires strategies that some new researchers have not yet acquired. The objective of this research is to know the character of the habitual errors committed by students who study Doctorate when writing scientific texts. A system of categories has been created to perform the qualitative analysis of the 253 errors that have been detected in the texts composed of 6 Doctoral students selected for convenience. The results show that a high percentage of the mistakes are found in the introduction (53.4%), in the method (17.8%) and in the references (11.5%) of the scientific text. The mistakes are usually grammatical (43.1%), application of APA regulations (28.5%) and semantic-lexical (16.2%). The development of scientific writing workshops would contribute to improve their writing skills.

Keywords: Scientific writing; Doctorate; Evaluation.

1 Introducción

La redacción de textos es una habilidad esencial para realizar una difusión adecuada de los trabajos de investigación del alumnado de Doctorado. Sin embargo, la redacción científica se dificulta al englobar competencias para las que algunos investigadores no están preparados, como el uso de lenguaje especializado. Algunos miembros de tribunales de Trabajos Fin de Grado, Trabajos Fin de Máster y tesis doctorales han evidenciado limitaciones en algunos textos, relacionadas con: saltos en el hilo conductor, citaciones erróneas, expresiones ininteligibles, etc. Estas limitaciones son conocidas por el alumnado, que se muestra receptivo a recibir formación destinada a la Alfabetización Académica (Carlino *et al.*, 2013).

La práctica más extendida para mejorar la destreza escritora del alumnado universitario son los talleres o cursos que se ofrecen al inicio de una titulación superior (Carlino *et al.*, 2013). Sin embargo, este tipo de enseñanza habitualmente está centrada en la redacción de géneros literarios alejados de lo académico y de lo científico; por ello, resultan ineficaces para mejorar la redacción de textos correspondientes a géneros que no se trabajaran en el propio taller (Bas *et al.*, 1999).

Teniendo en cuenta todo lo anterior en esta investigación se pretenden conocer, por una parte, cuál es el carácter de los errores habituales que comete el alumnado que cursa estudios de Doctorado al escribir textos científicos y, por otra, en qué apartados de los mismos se producen estos errores.

2 Fundamentación teórica

2.1 Evaluación de la escritura

La adecuada evaluación de la escritura es un elemento básico del proceso de aprendizaje del alumnado de cualquier etapa educativa (White, 2009). El profesorado debe realizar evaluaciones objetivas que aporten información de calidad al alumnado a fin de poder evaluar sus producciones escritas (Crusan, Plakans & Gebril, 2016). Sin embargo, existe un vacío en cuanto a estudios que documenten los errores más comunes entre el alumnado que se encuentra cursando estudios de doctorado y que comienzan a escribir sus primeros textos científicos.
En relación a los criterios en los que el profesorado se basa para evaluar los textos producidos por sus alumnos, hay algunos referentes en el ámbito de la educación obligatoria. Min (2003) propuso una categorización en la que valoraba diversos criterios; por una parte, la amplitud de los mensajes evaluativos en función de si se referían a todo el texto (global) o a un elemento concreto del mismo (local) y, por otra, tenía en cuenta el contenido evaluativo, existiendo señalizaciones y calificaciones. También distinguía entre clarificaciones, sugerencias, etc. Cho & MacArthur (2010) añadieron una categoría a la dimensión calificaciones del sistema creado por Min, concretamente distinguieron si las calificaciones eran positivas y negativas. Además, también consideraban las reparaciones superficiales o complejas, también macro-estructurales (referidas a la organización del texto).
También cabe destacar el trabajo de Fernández *et al.* (2016) en el que se proponía un sistema de categorías basado en los anteriormente referenciados de Min (2003) y Cho & MacArthur (2010). Este sistema de categorías estaba constituido por 5 dimensiones: forma, ubicación, amplitud, contenido evaluativo y contenido meta-textual. En cuanto a la forma se distinguen 3 categorías: verbal, no verbal y mixta (mezcla de las dos anteriores). En relación a la ubicación existen también 3 categorías: superpuesto, marginal y desvinculado. Con respeto a la amplitud se diferencian los feedbacks que afectan al conjunto del texto de aquellos que se refieren a uno o varios fragmentos del mismo. En relación al contenido evaluativo hay una gran diversidad de categorías: señalización, calificación, pregunta, corrección específica, corrección genérica, ampliación, justificación y otros comentarios (advertencias o medidas de refuerzos). Finalmente, con respecto al contenido meta-textual hay de tipo organizativo, semántico-léxico, gramatical, ortográfico, otros e inespecíficos.

2.2. Redacción de textos científicos

Según Ferriols & Ferriols (2005) los errores más comunes al redactar textos científicos pueden clasificarse en: morfológicos, de redacción y técnicos. En primer lugar, en relación a los problemas morfológicos cabe destacar el uso de un vocabulario poco constante, los barbarismos (empleo inapropiado de voces de lenguas extranjeras) y los latinismos. En segundo lugar, con respecto a los problemas de redacción se suelen dar problemas de combinación de conjunción (por ejemplo, y/o), la supresión de artículos determinados o indeterminados, la ausencia de uso de estructuras paralelas, el uso de formas verbales excesivamente complejas, el abuso del gerundio, la negación doble y el pleonasmo, entre otros. En tercer lugar en relación al lenguaje técnico suelen surgir problemas relacionados con las unidades de medida y el redondeo de números.

Alfaro (2001) indica que los apartados de un artículo científico son: introducción, método, resultados y discusión. En esta investigación también se tendrán en cuenta el título, el resumen, los anexos y la bibliografía, siguiendo lo enunciado por la normativa APA.

3 Método

El estudio se basa en el análisis de contenido de los mensajes evaluativos que recibieron los textos científicos produciods por 6 estudiantes de doctorado de la Universidad de Extremadura. Las preguntas de investigación que se intentan responder en el presente estudio son:

¿En qué apartados de un texto científico cometen más errores los alumnos de Doctorado?
¿Qué tipo de errores (semánticos, ortográficos, gramaticales, etc.) cometen más habitualmente?

3.1 Participantes

En el estudio participaron un total 6 estudiantes de Doctorado de diversas áreas (social, biomédico, humanístico y científico-técnico). Los participantes estaban realizando un curso ofertado por la Universidad de Extremadura para la mejora de la escritura científica y académica de 40 horas de duración y se les solicitó que escribieran un texto científico relacionado con su propia investigación. Los textos que se produjeron fueron corregidos por los instructores del curso, generando un total de 253 mensajes evaluativos correspondientes con errores que habían cometido al escribir un texto científico. Estos 253 mensajes evaluativos fueron categorizados según el sistema propuesto en el apartado *3.2. Sistema de categorías para el análisis cualitativo.*

3.2 Sistema de categorías para el análisis cualitativo

Para poder llevar a cabo la corrección de los textos se ha creado un sistema de categorías basado en el propuesto por Fernández *et al.* (2016) y en los apartados que debe tener un texto científico según la normativa APA y Alfaro (2001).

Tabla 1. Sistema de categoría para el análisis de textos científicos.

Dimensión	Categoría	Definición
Contenido textual	Organizativo	Mensajes evaluativos referidos a la organización del texto y de sus párrafos.
	Semántico-léxico	Mensajes evaluativos referidos a las ideas del texto, la coherencia y adecuado uso del vocabulario
	Gramatical	Mensajes evaluativos referidos a la construcción de las oraciones, el orden de las palabras y el uso de los signos de puntuación. Además, se tiene en cuenta la cohesión textual
	Ortográfico	Mensajes evaluativos sobre cuestiones ortográficas
	Normas APA	Mensajes evaluativos sobre el formato adecuado de las citas y las referencias según la normativa APA
	Otros	Mensajes evaluativos que no se refieren a un contenido textual específico de los anteriormente reseñados
Apartados	Resumen	Mensajes evaluativos que se refieren a elementos del resumen
	Introducción	Mensajes evaluativos que valoran aspectos propios de la introducción
	Método	Mensajes evaluativos vinculados con elementos del método (participantes, diseño, materiales, etc.)
	Resultados	Mensajes evaluativos referidos al formato de las tablas, gráficas y a cuestiones que afectan a la adecuada presentación de los resultados.
	Discusión	Mensajes evaluativos relacionados con la discusión del artículo (discrepancias, coincidencias con otros autores, adecuada fundamentación de conclusiones, etc.)
	Referencias	Mensajes evaluativos que valoran aspectos relacionados con la adecuada

		presentación de las referencias
	Apéndices	Mensajes evaluativos referidos a los anexos

Fuente: Elaboración propia.

Ejemplificación de la categorización

En la *categoría organizativo* se han introducido mensajes evaluativos referidos a la organización del texto y párrafos. Por ejemplo, en el texto del alumno 2 se observa que en un párrafo del método aborda la creación de blindajes con materiales cerámicos, en el siguiente menciona el desarrollo de este tipo de armadura con otros materiales y en el posterior vuelve a retomar el tema del primero. Por ello, el evaluador le indica: "Deberías cambiar el orden en el que aparecen estos párrafos para facilitar que se siga el hilo conductor". Este comentario es *organizativo* en cuanto a su contenido textual (dimensión 1) y de *método* en relación al apartado en el que aparece (dimensión 2).
En la *categoría semántico-léxico* se han introducido mensajes evaluativos referidos a las ideas del texto, la coherencia y el adecuado uso del vocabulario. Por ejemplo, en el texto del alumno 4 aparece en la misma línea la palabra "altas" en 2 ocasiones; por ello, el evaluador le indica: "Evita repetir "altas" de nuevo en el mismo párrafo". Este comentario es *semántico-léxico* en cuanto a contenido textual (dimensión 1) y de *introducción* en relación al apartado en el que aparece (dimensión 2).
En la *categoría gramatical* se han introducido comentarios referidos a la construcción de las oraciones, el orden de las palabras y el uso de los signos de puntuación. Además, se tiene en cuenta la cohesión textual. Por ejemplo, en el texto de la alumna 5 se observa que uno de los instructores ha incluido un punto y coma delante de un "sin embargo". El evaluador, además, indica el siguiente comentario: "Se escribe punto y coma delante de conectores de sentido adversativo, concesivo o consecutivo". Este comentario es gramatical en cuanto a *contenido textual* (dimensión 1) y de *resumen* en relación al *apartado* en el que aparece (dimensión 2).
En la *categoría ortográfico* se han introducido mensajes evaluativos sobre cuestiones ortográficas. Por ejemplo, en el texto del alumno 2 se observa que en un párrafo de los resultados escribe "gráfica" sin tilde. Por ello, el evaluador le indica: "Es gráfica, con tilde en la primera "a"". Este comentario sería de tipo *ortográfico* en cuanto a su contenido textual (dimensión 1) y de *resultados* en relación al apartado en el que aparece (dimensión 2).
En la *categoría normas APA* se han introducido mensajes evaluativos sobre el formato adecuado de las citas y las referencias según la normativa APA. Por ejemplo, en el texto del alumno 3 se observa que en una referencia de un artículo de revista no aparece el nombre de la revista en cursiva. Por ello, el evaluador le indica: "Deberías poner el nombre de la revista en cursiva para poder cumplir con la normativa APA". Este comentario sería de tipo *normas APA* en cuanto a su contenido textual (dimensión 1) y de *referencias* en relación al apartado en el que aparece (dimensión 2).
Por último, en la *categoría otros* se han introducido los mensajes evaluativos que no se refieren a un contenido textual específico de los anteriormente reseñados. Por ejemplo, en el texto del alumno 2 aparece una referencia que no se ha citado en el texto. Por ello, el revisor le indica: "debes eliminar esta referencia porque no se cita en el texto". Este comentario es de *otros* en cuanto a su contenido textual (dimensión 1) y de *referencias* en relación al apartado en el que aparece (dimensión 2).

3.3. Segmentación de los mensajes evaluativos

La división de los mensajes evaluativos se llevó a cabo a través de un sistema semántico-pragmático; dicho de otro modo, se consideró que un mensaje evaluativo estaba formado por un feedback que contenía un único elemento meta-textual (vinculado a un solo error), aunque formara parte de un enunciado más extenso. Por ejemplo, el siguiente texto, se dividió en 2 unidades de análisis: "Las

citas de autores debes llevarlas al final de la oración, para evitar que dificulten la comprensión de la misma (1); además, los autores que están en un paréntesis se ordenan por orden alfabético (2)".
La validación del sistema de categorías se realizó tras un entrenamiento de los investigadores en el que se crearon categorías excluyentes y exhaustivas. Tras ello, se obtuvo el consenso de ambos investigadores y se procedió al análisis de los mensajes evaluativos.

4 Resultados

A continuación, se muestra un breve análisis de los resultados que se obtuvieron en la investigación.

Errores según apartados de un texto científico producidos por alumnado de Doctorado.

En la tabla 2 se observa que un alto porcentaje de los errores se encuentran en la introducción (53,4%), en el método (17,8%) y en las referencias (11,5%) del texto científico. Por el contrario, no se han observado errores en los apéndices.

Tabla 2. Errores clasificados según apartados de un texto científico.

Dimensión	Categoría	Registros
Apartados	Resumen	24 (9,5%)
	Introducción	135 (53,4%)
	Método	45 (17,8%)
	Resultados	9 (3,6%)
	Discusión	11 (4,3%)
	Referencias	29 (11,5%)
	Apéndices	0 (0%)

Fuente: Elaboración propia.

Carácter de los errores de los textos científicos producidos por alumnado de Doctorado

En la tabla 3 se observa que los errores suelen ser de carácter gramatical (43,1%), aplicación de normas APA (28,5%) y semántico-léxicos (16,2%). Existen pocos ortográficos y de tipo organizativo.

Tabla 3. Carácter de los errores habituales del alumnado de doctorado en la redacción de un texto científico

Dimensión	Categoría	Registros
Contenido textual	Organizativo	16 (6,3%)
	Semántico-léxico	41 (16,2%)
	Gramatical	109 (43,1%)
	Ortográfico	7 (2,8%)
	Normas APA	72 (28,5%)
	Otros	8 (3,2%)

Fuente: Elaboración propia.

5 Conclusiones

En este estudio se pretendía lograr un doble objetivo; por una parte, conocer cuál es el carácter de los errores habituales que comete el alumnado que cursa estudios de Doctorado al escribir textos científicos y, por otra, en qué apartados de los mismos se producen estos errores. Para ello, se llevó a cabo un análisis cualitativo de los 253 errores que se detectaron en los textos científicos redactados por 6 estudiantes que, actualmente, cursan estudios de Doctorado.

En relación al primer objetivo, conocer cuál es el carácter de los errores habituales que comete el alumnado que cursa estudios de Doctorado al escribir textos científicos, se ha obtenido que la mayor parte de los errores son de tipo gramatical, semántico-léxico y de aplicación de normativa APA. Este tipo de errores coinciden con los señalados por Ferriols & Ferriols (2005) en su investigación.
En relación al segundo objetivo, conocer en qué apartados de los textos científicos se producen más errores, se observa que habitualmente se dan en la introducción, el método y las referencias. Por ello, el desarrollo de talleres de escritura científica contribuiría a mejorar su destreza escritora.
Por último, es recomendable replicar el estudio aumentando la muestra y utilizando métodos probabilísticos para la selección para evitar limitaciones que se han producido en este estudio.

Referencias

Alfaro, V. (2001). Principales apartados de un artículo científico. *Redacción científica en biomedicina: Lo que hay que saber*, 9, 43-56.

Bas, A., Klein, I; Lolito, L. y Vernino, T. (1999). *Escribir: apuntes sobre una práctica.* Buenos Aires: Eudeba.

Carlino, P.; Iglesia, P.y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria. REDU,* 11 (1), 105-135.

Cho, K. &, MacArthur, C (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*, *20,* 328-338. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.08.006

Crusan, D., Plakans, L., & Gebril, A. (2016). Writing assessment literacy: Surveying second language teachers' knowledge, beliefs, and practices. *Assessing Writing*, 28, 43-56. doi: 10.1016/j.asw.2016.03.001

Fernández, M. J., Lucero, M. & Montanero, M. (2016). Rojo sobre negro. ¿Cómo evalúan los maestros las redacciones de sus estudiantes? *Revista de educación*, 372 (abril-junio), 63-82. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/rojo-sobre-negro-como-evaluan-los-maestros-lasredacciones-de-sus-estudiantes--red-on-black-how-do-teachers-assess-their-students--narrativetexts/investigacion-educativa/20900 [Consultado el 9 de marzo 2019].

Ferriols, R. & Ferriols, F. (2005). *Escribir y publicar un artículo científico original.* Madrid, Ediciones Mayo. Disponible en: http://www.isciii.es/ISCIII/es/contenidos/fd-el-instituto/fd-organizacion/fd-estructura-directiva/fd-subdireccion-general-redes-centros-investigacion2/fd-centros-unidades2/fd-biblioteca-nacional-ciencias-salud/fd-buscar-informacion-biblioteca-cs/escribir_publicar_articulo_cientifico.pdf [Consultado el 9 de marzo de 2019).

Min, H. T. (2003). Why peer comments fail? *English Teaching and Learning*, 27(3), 85-103.

White, J. (2009). Why General Education? Peters, Hirst and History'. *Journal of Philosophy of Education*, 43 (1), 123-141.

Investigação qualitativa em museus de ciências: a produção de sentidos por alunos de licenciatura em visita a exposições

Carla Gruzman[1], Ana Carolina de Souza Gonzalez[1], Ozias de Jesus Soares[1], Marise Basso Amaral[2], Simone Rocha Salomão[2] e Bianca Reis[1]

[1]Museu da Vida - Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Brasil. carla.gruzman@fiocruz.br; ana.gonzalez@fiocruz.br; ozias.soares@fiocruz.br; bianca.reis@fiocruz.br;

[2]Faculdade de Educação da Universidade Federeal Fluminense, Brasil. marisebassoamaral@gmail.com; simonesalomao@uol.com.br

Resumo. Trata-se de recorte de pesquisa que investigou como estudantes de licenciatura se apropriam do discurso expositivo e produzem sentidos por meio de objetos nas exposições de museus de ciências, considerando as práticas educativas que ocorrem na interface entre o Museu, a Universidade e a formação de professores. O trabalho tem como objetivo refletir sobre a utilização de metodologias qualitativas para a produção de dados no espaço/tempo em que se realizam as visitas, e, para isso, busca discorrer sobre as etapas de construção metodológica, tomando como referência a proposta intitulada *thinking aloud* (pensando em voz alta). A análise baseou-se nos estudos de linguagem, com foco nos enunciados dos sujeitos, e permitiu identificar sete núcleos de sentidos. A adoção de uma perspectiva discursiva, aliada à habilidade de descrever, refletir e atribuir valores, trazem importantes elementos para se pensar a formação docente em espaços de cultura científica como os museus.

Palavras-chave: Museus de ciência, formação de professores, investigação qualitativa, estudos da linguagem, produção de sentidos.

Qualitative research in science museums: the production of meanings by undergraduate students visiting exhibitions

Abstract. This is a research study that investigated how undergraduate students appropriate the exhibition discourse and produce meanings through the objects available in science museums' exhibitions, considering the educational practices that happen among Museum, University and teacher training. The aim of this presentation is to reflect on the use of qualitative methodologies for the data production in the space/time in which the visits are carried out. It seeks to discuss the steps of methodological building, taking as reference the proposal entitled Thinking Aloud. The analysis was based on language studies, focusing on the subjects' statements, and allowed the identification of seven meaning cores. The assumption of a discursive perspective, combined with the ability to describe, reflect and attribute values, bring important elements to think about teacher education in places of scientific culture such as museums.

Keywords: Science museums; teacher education; qualitative research; languages studies; meaning production

1 Introdução

Ao longo dos anos últimos 30 anos a pesquisa sobre museus e seus públicos tornou-se cada vez mais complexa, tanto em termos dos objetos de estudo quanto em relação às metodologias utilizadas. A produção de conhecimentos nesse domínio foi tradicionalmente orientada para a investigação de acervos, coleções ou personagens. Essas perspectivas foram constituídas pelas atividades acadêmicas e pelas ações práticas de organização do trabalho nas diferentes tipologias de instituições museais. No entanto, a partir da ampliação de investimentos nos processos de educação e comunicação direcionado aos visitantes, as pesquisas nos museus ganham fôlego e abrem espaço para novos objetos de estudo e outros enfoques. É possível detectar transformações na dinâmica

institucional para receber grupos específicos, que vislumbram ter as necessidades culturais contempladas pelos museus e, por outro lado, se observa um adensamento dos estudos desenvolvidos nas ciências humanas e sociais que se dedicam a esse campo particular. A vertente de pesquisa à qual nos referimos e que vem se afirmando são os estudos de públicos, sob os mais diversos matizes (Eidelman, Roustan & Goldstein, 2014).

No contexto brasileiro vemos avançar a ideia de que a dimensão educativa dos museus também está associada à pesquisa que acontece nestas instituições, nas suas diversas possibilidades. A ampliação e o acolhimento de temas na pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*) que investigam a educação em museus, seus aspectos constitutivos e suas expressões nas diferentes tipologias de acervos, podem servir de termômetro para qualificar o quanto o trinômio pesquisa-educação-formação vem se consolidando (Valente, 2014; Marandino, 2006).

Os estudos que colocam o público dos museus como protagonistas de investigações referem-se aos diferentes modos pelos quais é possível conhecer os visitantes de forma sistemática, com o intuito de identificar características, planificar e promover atividades relacionadas aos distintos públicos. Estes têm sido relevantes para subsidiar os trabalhos desenvolvidos nessas instituições e repercutem as problemáticas e teorias em curso nos diferentes campos de conhecimento, bem como as transformações nas políticas públicas no âmbito da cultura, ciência e tecnologia que trazem explícita ou implicitamente a necessidade de investimentos em pesquisas (Falcão, 2015).

Um conjunto de investigações nos museus de ciências direcionou-se ao conhecimento dos diferentes perfis de público, para entender quais influências socioculturais estariam na base do hábito de visitas a museus e centros culturais (Köptcke, Cazelli & Lima, 2005; Coimbra, Cazelli & Falcão, 2012; Mano et al., 2017).

Outro leque de investigações tem se dedicado aos processos de educação e comunicação que ocorrem no âmbito das exposições em museus e trazem aportes de abordagens qualitativas em seus diferentes aspectos, recebendo grande atenção tanto no âmbito internacional (Hooper-Greenhill, 1994; Falk & Storksdieck, 2005; Pedretti, 2012) quanto no brasileiro (Marandino, 2001; Almeida & Lopes, 2003; Cury, 2005; Bizerra, 2009; Valente, 2010). Um terceiro grupo de investigações está direcionado para as práticas educativas desenvolvidas nos museus e as ações relacionadas à temática da formação de profissionais, buscando problematizar as articulações entre os diferentes contextos educativos – formal e não formal (Queiroz et al, 2003; Jacobucci et al, 2009; Pugliese & Marandino, 2015).

O presente estudo pretende se debruçar sobre as interfaces entre os museus e as universidades, investigando a formação docente inicial no contexto de visitas a exposições e tomando como base referências teóricas da área de educação e comunicação em museus. A pesquisa ocorreu a partir da parceria de um museu de ciências e uma universidade do Brasil, e ainda contou com um segundo museu para compor o campo empírico, todas as instituições públicas de âmbito federal. Neste contexto, alunos de licenciatura em Ciências Biológicas inscritos nas disciplinas de Pesquisa e Prática de Ensino se constituíram como sujeitos da pesquisa.

Para a realização do estudo foram eleitas três dimensões desta relação para pensar a formação docente e os museus de ciências: a) as visitas a espaços de educação não formal como elemento de formação de futuros professores; b) a apropriação do discurso expositivo por parte dos alunos de licenciatura em contexto de visitas às exposições em museus de ciências e c) as percepções e entendimentos que estes alunos carregam com respeito ao lugar do museu no contexto da formação humana.

As seguintes questões da investigação foram propostas: Em que contexto acontecem as visitas de estudantes de licenciatura a museus de ciências? De que maneira as leituras e apropriações podem ser observadas, organizadas e analisadas no contexto da visita? Que sentidos são mobilizados por esses sujeitos no processo de interação com objetos presentes nas exposições de museus de ciência ? Quais são as articulações produzidas pelos estudantes de licenciatura sobre as duas esferas educativas – formal e não formal – com relação aos conteúdos, aos objetos e elementos que constituem o discurso expositivo?

Desta maneira, o estudo objetiva refletir sobre a utilização de metodologias qualitativas para analisar a produção de sentidos de estudantes de licenciatura em situação de visita às exposições. Procura discutir os desafios e as potencialidades que se colocam para a produção de dados no tempo/espaço em que se realizam as visitas e inspira-se na proposta intitulada *thinking aloud* (pensando em voz alta). O estudo está fundamentado em abordagem discursiva sócio-histórica, que valoriza o funcionamento da linguagem para a compreensão das práticas sociais. Elementos da concepção de linguagem elaborados pelo pensador russo Mikhail Bakhtin e seu círculo (1997, 2003) servem de base para as análises e reflexões. As discussões levam em consideração as posições enunciativas assumidas pelos sujeitos e trazem à tona as formas de ampliação de repertórios culturais e científicos.

2 O campo empírico na perspectiva qualitativa: a produção de sentidos

Face às questões mobilizadoras apontadas, nos afastamos da noção do público como uma grande massa homogênea e caminhamos na direção de compreender a experiência dos diferentes grupos de visitantes, enxergando-os como atores sociais que atribuem sentidos utilizando-se de estratégias interpretativas. Para a pesquisadora inglesa Hooper-Greenhill (1994), considerar a experiência de visitantes e a forma como interpretam o que acontece ao seu redor é fundamental para o desenvolvimento de ações educativas e comunicacionais nos museus. Estas implicam em reconhecer a diversidade de participação nas exposições e a produção de sentidos, levando em consideração os conhecimentos prévios, repertórios dos grupos aos quais se vinculam e as motivações pessoais.

Embora a escola seja uma assídua frequentadora dos museus, a relação com a formação dos professores parece caminhar de modo tímido. Ao pensar sobre esse segmento de público em museus – os estudantes de licenciatura –, podemos elencar diferentes ações educativas que estas instituições oferecem e que se relacionam com o processo formativo destes profissionais, tais como cursos, oficinas, palestras e a visita às exposições. Procuramos, neste estudo, dar ênfase às exposições, pois é nelas que se materializa o *lócus* mais privilegiado de comunicação entre o museu e seu público.

No que se refere à concepção de exposições em museus, observamos que em seu desenvolvimento são mobilizados elementos simbólicos e materiais, organizados a fim de produzir sentidos. Para sua concretização agrega acervos, aparatos interativos, mídias, material expográfico, entre outros. Entretanto, a exposição não apresenta apenas os objetos, ela orienta o olhar dos visitantes por meio de marcas de intencionalidade expressas no discurso expositivo (Gruzman, 2012). Nesta perspectiva, entendemos aqui por discurso expositivo uma série de elementos que dizem respeito não só aos objetos, mas a toda uma gama aspectos que se expressam por meio dos objetos, dos textos, das vitrines, das imagens, dos modelos e réplicas, entre outros (Marandino, 2001). Em outro ponto de vista, tendo como foco a apropriação desse discurso, a unidade exposição supõe modos de recepção particulares por parte dos visitantes.

No âmbito da exposição, a leitura corresponde a formas de interpretação do visitante em relação ao percurso e as escolhas de participação que realiza na exposição. O visitante lê e reconhece textos, imagens e objetos que estão organizados em diferentes suportes da exposição e interage com eles buscando reconhecer as marcas de intencionalidade e conteúdos apresentados. Essas marcas têm como função facilitar a leitura e, por outro lado, originam construções de sentidos particulares do visitante que estabelece pontes com conhecimentos e experiências prévias. A possibilidade de leituras polissêmicas expressa as interações que ocorrem na exposição e está associada também às condições sociais em que se realizam as visitas.

As pesquisas com abordagem qualitativa colocam em destaque como o público frui ou interage com as exposições, isto é, qualificam o efeito da exposição tomando como parâmetro o horizonte de perspectivas dos visitantes e o processo de atribuição de sentidos, conforme discutido por Hooper-Greenhill (1994). Para a produção e análise dos dados realizamos observações sistemáticas de visitas às exposições e nos inspiramos na abordagem conhecida como *thinking aloud* aplicada às pesquisas de educação museus. Nessa vertente, uma referência relevante para o nosso estudo é o trabalho de Dufresne-Tassé et al. (2015), que traz para o contexto do museu uma proposta para acessar a experiência de adultos em visita a exposições, por meio da solicitação de suas impressões ao longo do percurso no ambiente – abordagem *thinking aloud*. Nessa perspectiva, busca-se alcançar a participação direta e consciente do visitante, a partir da produção oral de suas percepções sobre os elementos da exposição e registro das mesmas.

A autora parte do pressuposto de que as gravações dessas verbalizações aliadas à observação do público irão possibilitar ao pesquisador o acesso mais direto aos aspectos dos processos que o visitante mobiliza para processar objetos, textos e museografia em torno deles. Pode-se ainda identificar lembranças, emoções, suposições ou experiências acumuladas, evocadas a partir do contato com a exposição (Dufresne-Tassé et al., 2015).

Essa abordagem coloca em foco a possibilidade de uma aproximação com o modo pelo qual os visitantes se apropriam do discurso expositivo. Para fins dessa pesquisa, as observações, reflexões e considerações dos estudantes em interação com os objetos se constituíram nos dados analisados, em que o processo de atribuição de sentidos pode ser alcançado por meio dos enunciados expressos por eles. Entendemos com Bakhtin (1997) que o conceito de apropriação se refere à transformação ativa de sentidos, isto é, a interpretação e transformação de ideias de outros tornando-as nossas por meio das associações que estabelecemos com conhecimentos e experiências anteriores.

3 Dados em diálogo: tratamento, descrição e análise

Considerando as premissas teórico-metodológicas acima mencionadas e avançando na perspectiva qualitativa - que valoriza a compreensão das singularidades dos sujeitos ao mesmo tempo que admite que estas são contextualizadas pela cultura do grupo em que se insere (Bogdan & Biklen, 1994; Minayo, 2014) - a pesquisa contemplou uma primeira incursão no campo empírico com o objetivo de melhor delinear os instrumentos de produção e análise dos dados. Foram feitas observações sistemáticas de visitas de grupos de estudantes universitários às exposições e conversas posteriores com eles, constituindo um exercício de aproximação com a abordagem do *thinking aloud*, com vistas a aperfeiçoar os roteiros. Foram acompanhadas sete visitas de grupos de estudantes de graduação a quatro museus brasileiros. Os grupos eram compostos por alunos dos cursos de Ciências Biológicas, Pedagogia, Produção Cultural ou Arquitetura, pertencentes a quatro

diferentes instituições de ensino superior. Nesta fase exploratória, os pesquisadores registraram posturas, comportamentos e interações dos visitantes. O acúmulo desses registros foi importante para avaliar as possibilidades metodológicas que permitissem o esclarecimento ou maior entendimento das leituras e apropriações. A partir destas observações sistemáticas, foi elaborada uma proposta inicial que fosse orientadora para a abordagem do *thinking aloud*. Assim sendo, optou-se pelo uso de gravadores como forma de captar as percepções dos estudantes ao longo da visita, associado à realização de entrevistas com os participantes voluntários após a visita, a partir de roteiro semiestruturado. Seguindo no desenvolvimento da pesquisa e no seu aperfeiçoamento metodológico, a fase posterior contemplou duas visitas com licenciandos de Ciências Biológicas de uma das instituições de ensino a dois diferentes museus, já como base neste formato. As visitas foram acompanhadas pelos mediadores de cada um dos espaços e os estudantes utilizaram gravadores de áudio (em dupla ou de forma independente). Todos foram entrevistados ao final.

Nesta etapa de testes alcançou-se um somatório de quase 23 horas de áudio de visita, com as verbalizações dos estudantes e as entrevistas. Após as análises dessa etapa preliminar, surgiram algumas questões que precisaram ser consideradas para as etapas subsequentes: 1) A importância de delimitar os sujeitos da pesquisa; 2) A definição das exposições e museus em que a(s) visita(s) aconteceria(m); 3) O necessário recorte dos objetos/módulos das exposições para o registro das verbalizações e aprofundamento da proposta; 4) A construção de formulário para conhecer o perfil sociodemográfico e cultural dos licenciandos; 5) A reformulação de aspectos do roteiro de entrevista; 6) A opção pela realização de visitas com dinâmica mais livres, sem a presençada do mediador todo o tempo; 7) O delineamento de uma proposta de organização para o tratamento e análise do material.

Com relação à definição dos sujeitos de pesquisa, optou-se por considerar alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas inscritos nas disciplinas de Pesquisa e Prática de Ensino (PPE I e IV) de universidade pública do estado do Rio de Janeiro, que propõe visitas sistemáticas a espaços de educação não formal ao longo do percurso formativo desses estudantes. Foi definido também que a pesquisa aconteceria em duas exposições de longa duração de dois diferentes museus, em formato de visitação espontânea. O mediador do museu faria apenas uma introdução sobre a instituição e suas coleções e, em seguida, os sujeitos seguiriam de forma livre pela exposição. As exposições escolhidas têm proximidade temática (ciências da vida) e permitem a realização de visitas em modalidade livre.

Outra importante diretriz diz respeito aos comandos para as verbalizações a serem gravadas e os objetos/módulos pré-definidos pela equipe, o que foi chamado de “pontos de parada” nas exposições. Estes foram selecionados durante as observações sistemáticas, a partir da frequência/tempo com que os estudantes permaneciam diante deles e do interesse manifestado via interações no percurso realizado. Nesses pontos, um breve roteiro foi elaborado para a enunciação das impressões, contemplando aspectos que eles deveriam explorar, tais como: características do objeto e localização na exposição; ideias, comentários, lembranças, conhecimentos, sentimentos e/ou curiosidades despertadas.

Após a visita, os sujeitos foram então convidados a participar de uma entrevista, a partir de roteiro semiestruturado. A entrevista tratou de questões como formação acadêmica e visita a museus, aspectos mais relevantes que ele ressaltaria na visita, assuntos que teria tomado conhecimento a partir daquela exposição e a contribuição ou não das visitas a museus para a formação inicial do professor.

Assim sendo, o desenho para a produção de dados no desenvolvimento da pesquisa foi definido com três momentos: 1) Levantamento de informações sociodemográficas (idade, sexo, residência, dados de escolaridade, exercício de atividade remunerada) e hábitos de visita a museus, para melhor caracterização desses sujeitos; 2) Gravação dos áudios com as verbalizações das percepções dos sujeitos ao longo da visita (abordagem do método thinking aloud); 3) Entrevistas com os sujeitos participantes, todos voluntários.

Embora a produção de dados tenha acontecido a partir de diferentes fontes (formulário sócio-demográfico-cultural, áudios das verbalizações dos estudantes ao longo das visitas e gravações das entrevistas), tendo em vista as restrições para o tamanho do artigo, serão apresentados abaixo os resultados referentes à cuidadosa análise feita pelos pesquisadores sobre as transcrições dos áudios das visitas, por acreditarmos que neste elemento encontra-se o eixo fundamental que motivou a realização desta densa pesquisa.

Os procedimentos interpretativos foram compartilhados entre a equipe de investigação levando-se em conta o contexto no qual o estudo foi encaminhado, a organização do material empírico e a ideia de impregnar-se com as observações de campo (Minayo, 2012). O corpus analisado foi constituído por verbalizações produzidas pelos estudantes de licenciatura em interação com os objetos nas exposições. Mediante reuniões presenciais, as análises realizadas foram debatidas e validadas pelos 8 pesquisadores que integraram a investigação, por meio da organização em grandes planilhas dos enunciados que emergiram dessas verbalizações e foram destacados. Cabe salientar que, nessa perspectiva analítica, não são definidas categorias *a priori*, uma vez que surgem a partir do contato com o material empírico da pesquisa.

É oportuno sinalizar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética designado institucionalmente para avaliar projetos com foco nas ciências humanas e sociais e todos os 18 voluntários que participaram nesta etapa final assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4 A metodologia qualitativa na busca pelos sentidos impressos na experiência de visita

Como mencionado anteriormente, os sujeitos da pesquisa percorreram as exposições com um gravador para que verbalizassem livremente suas impressões e, nos determinados “pontos de parada”, atenderam a um breve roteiro que oferecia orientações, contemplando aspectos que deveriam ser explorados. As cerca de 12 horas de áudios dos voluntários que seguiram com os gravadores foram transcritos e as análises empreendidas possibilitaram reflexões sobre os aspectos sociais, cognitivos e afetivos mobilizados a partir das interações dos licenciandos com objetos, textos e museografia, à luz dos referenciais teóricos assumidos para a investigação.

Considerando o enunciado como a unidade de análise que traz posições valorativas dos sujeitos, a primeira etapa de exploração dos dados buscou identificar marcas do processo de atribuição de sentidos. O exercício de compreensão e interpretação em camadas buscou discutir os grandes temas presentes nas verbalizações e as dimensões mobilizadas para cada um dos sujeitos. No exercício de análise do material empírico verificou-se que os enunciados estão ancorados no processo de interiorização de outros discursos. Do ponto de vista bakhtiniano estão articulados em uma rede dialógica em que se tocam, se distanciam ou se aproximam em dinâmica de interlocução interna com discursos anteriores e dirigidos a um destinatário suposto (Bakhtin, 1997, 2003).

Com base na recorrência dos temas e compreensão crítica dos pesquisadores foi então possível caminhar para a segunda etapa e organizá-los em núcleos de sentidos - a partir de critérios como a

articulação de temáticas semelhantes, com marcas valorativas complementares, similares ou divergentes. Por conseguinte, buscou-se identificar enunciados que evidenciassem posições assumidas frente aos objetos, transitando entre as dimensões constitutivas desses sujeitos e procurando articular aspectos de sua subjetividade e cultura. Nas análises realizadas as marcas enunciativas expressam as posições assumidas e a quem se dirigem como possíveis interlocutores. Assim, em algumas verbalizações o papel de estudante de graduação em Ciências Biológicas fica mais evidente e as produções de sentido se referem a experiências dessa esfera de atividade. Ao passo que nas verbalizações em que expressa sentidos do estar formando-se professor traz referências mais claras sobre a prática docente. Tal como discute Bakhtin (1997), o falante fundamenta sua perpsectiva em diálogo com discursos que circulam nos contextos enunciativos do qual participa e interage.

Foram então identificados nos enunciados a mobilização de sete núcleos de sentidos: Formação Acadêmica; Produção da Ciência; Perspectiva Educativa; Expressão de Subjetividade; Humanização do Cientista; Valoração Estética e Políticas Públicas, que serão apresentados brevemente abaixo:

a) Formação acadêmica: Enunciados que articulam os conhecimentos e situações vividos na graduação, e/ou experiências escolares passadas, na construção de um diálogo com o discurso expositivo.

b) Produção da Ciência: Enunciados relacionados aos processos e produtos da ciência mobilizados pelos estudantes na interação com a exposição, podendo estar ou não diretamente informados pelos objetos e narrativas que se mostram expostos. Revela, entre outros aspectos, a percepção da dimensão temporal no desenvolvimento da ciência e de suas relações com a sociedade.

c) Perspectiva educativa: Enunciados que expressam possibilidades educativas na relação com o público escolar, bem como apontam sugestões para a exposição de modo que qualquer visitante possa melhor interagir e dialogar com seus conteúdos e temas.

d) Expressão de subjetividade: Enunciados que expressam aspectos afetivos e sentimentos (desejo, admiração, espanto, surpresa, medo, nojo, repulsa etc.) provocados pelos objetos expostos e as relações construídas a partir destes. Articula-se, ainda, com experiências remotas ou recentes suscitadas ou não diretamente pela exposição e que impactam no processo de significação.

e) Humanização do cientista: Enunciados que percebem o cientista para além de sua atuação profissional, mais sociável, com rotina e hábitos comuns, mobilizando aspectos do seu convívio familiar, por exemplo. Trazem elementos que não são comumente levantados quando se estuda um pesquisador e seu trabalho, o que pode torná-lo mais próximo do visitante.

f) Valoração estética: Enunciados que falam da experiência de fruição no ambiente expositivo e que levantam valorações sobre elementos da cenografia, cores, materiais e da própria sala onde está a exposição e sua relação com a constituição e história institucional.

g) Políticas públicas: Enunciados que trazem registros sobre componentes políticos da saúde pública, elencando ações que existem ou deveriam existir para que o Estado garantisse melhorias das condições de saúde da população. Podem ainda trazer comparações entre aspectos históricos e contemporâneos da promoção da saúde como bem público e responsabilidade do Estado.

Como resultado desse estudo, foram observadas marcas discursivas que caracterizam as condições de produção dos enunciados dos licenciandos, isto é, as diversas experiências e práticas sociais das quais participam. A alternância entre as posições enunciativas - ora como estudantes em formação e ora como educadores - merece destaque e foi considerada relevante do ponto de vista do engajamento profissional. Cabe destacar também os enunciados que evidenciam reflexões e

indagações sobre aspectos da ciência, sua relação com o cotidiano e a participação na sociedade. Adicionalmente, do ponto de vista educativo, esta pesquisa mostrou grande potencial para se refletir sobre as práticas de formação docente que se dão na interface entre museus e universidades. De acordo com Hooper-Greenhill (1994), os sentidos produzidos nas interações com objetos, são fruto do processo de interpretação associados às experiências prévias dos visitantes e, no âmbito dessa investigação, podem ser expressas por repertórios significativos que possibilitam instrumentalizar e fortalecer o estudante em formação no processo de ampliação da cultura científica.

5 Considerações finais

Conforme as discussões apresentadas, o avanço dos estudos de público em museus foi pautado tanto no incremento dos grupos de pesquisa via pós-graduação (lato e stricto sensu) que investigam a educação em museus, bem como expressam as transformações na relação museus-sociedade ao longo do tempo. Todavia, cabe reconhecer a necessidade de investimentos no campo da formação de professores, que possuem rebatimentos diretos sobre a dimensão da pesquisa e produção do conhecimento nos museus.

Embora alguns autores discutam a sutil participação dos espaços de cultura como museus nos currículos de formação de professores e a necessidade de ampliação desse debate (Queiroz et al, 2003; Pugliese & Marandino, 2015), registramos iniciativas em que a universidade e os formadores ao agregarem ações que buscam alargar a perspectiva de educação para além dos limites da escola, contribuem para que os espaços e práticas museais ampliem a formação humana.

A etapa de desenho da abordagem metodológica de uma pesquisa de caráter qualitativo – em especial quando apontamos a necessidade de testes para ajustes dos instrumentos de pesquisa – abre a rica possibilidade de pensarmos os percursos seguintes. No nosso caso específico, as etapas precedentes mostraram a necessidade de estabelecer foco ou recortes, relacionados ao grupo social elegido, às instituições/exposições onde a pesquisa aconteceria, ao formato de visita e à orientação para a verbalização dos participantes no conjunto das exposições.

No entanto, ainda nos colocamos diante de alguns desafios que podem ser categorizados da seguinte maneira:

a) Desafios radicados na forma com que os museus estabelecem suas estratégias de recepção do público (numa proposta inspitada na bordagem thinking aloud, é mais proveitoso a realização de visitas espontâneas, todavia, alguns museus optam pela realização de visitas mediadas com todos os grupos agendados);

b) Desafios quanto à constituição da exposição e seus módulos (o museu pode, por contingências, efetuar pequenas alterações em exposições de longa duração ou interromper a circulação de público por motivo de manutenção temporária. Isto nos coloca diante da necessidade de conhecer muito bem a logística de cada museu que pretendemos visitar, para que imprevistos não impactem a pesquisa);

c) Desafios relacionados a participação dos sujeitos – estudantes em formação (dificuldades de acesso ao museu que podem, de alguma forma, comprometer a produção dos dados).

A pesquisa apresentada colocou em cena um ator fundamental na relação do museu com as instituições de educação formal: os professores em formação inicial. Trata-se de um segmento do público que, uma vez melhor qualificado, poderá compreender - enquanto futuros professores - como se dão as diferentes dinâmicas entre o visitante e as exposições; ou como informações que

estão disponívies nos diferentes contextos educativos (sala de aula, museu) assumem características particulares e mobilizam conhecimentos passíveis de serem articulados.
Lançar luzes sobre esta perspectiva traz à tona um campo de investigação que se mostra promissor, com efeito, por duas razões: (1) por dar visibilidade à necessidade de mais estudos que aprofundem a produção de conhecimentos no campo das exposições e as formas de produção de sentido (leituras e apropriações) por parte dos diferentes perfis de público visitante; e, (2) por realçar o potencial advindos dos estudos qualitativos que fortalecem a relação dos museus de ciências com as universidades na perspectiva da formação.

Referências

Almeida, A. M., & Lopes, M. M. (2003). Modelos de comunicação aplicados aos estudos de públicos de museus. *Revista Ciências Humanas*, Taubaté: Unitau, v. 9, n. 2, p. 137-145, jul./dez.

Bakhtin, M. (2003) *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. (Voloshinov) (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec.

Bizerra, A. F. (2009). *Atividade de Aprendizagem em* Museus *de Ciências*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Coimbra, C., Cazelli, S., Falcão, D, & Valente, M. E. (2012) Tipos de audiência segundo a autonomia sociocultural e sua utilidade em programas de divulgação. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, jan./mar., n. 188, p. 113-124.

Cury, M. X. (2005). Comunicação e pesquisa de recepção: uma perspectiva teórico-metodológica para os museus. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, n. 3, p.365-380.

Davallon, J., (1995). "*Musée et muséologie. Introduction*", in *Musées et Recherche*, Anais da conferência realizada em Paris, em 29, 30 de novembro e 1 de dezembro de 1993, Dijon, OCIM.

Dufresne-Tassé, C. O'Neill, M. C., Sauvé, M., & Marin-Robitaille, D. (2015). Un outil pour connaître de minute en minute l'expérience d'un visiteur adulte. *Museologia & Interdisciplinaridade*, *3*(6), 187-204.

Eidelman, J., Roustan, M., & Goldstein, B. (Orgs) (2014). *O lugar do público: sobre o uso de estudos e pesquisa pelos museus*. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural.

Falcão, D. A. (2015) Política de Divulgação e Popularização de Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação: alguns destaques e desafios. In: Maria Esther Valente & Sibele Cazelli. (Orgs.). *Educação e Divulgação da Ciência*. 1ed.Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, v. 2, p. 50-65.

Falk, J., & Storksdieck, M. (2005). Learning science from museums. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v.12. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Oswaldo Cruz, p.117-144.

Gruzman, C. *Educação, Ciência e Saúde no Museu*: uma análise enunciativo-discursiva da exposição do Museu de Microbiologia do Instituto Butantan. 2012.280f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Hooper-Greenhill, E. (1994) Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums. In: *The educational role of the museum*. London: Routledge, p. 3-25.

Jacobucci, D. F. C., Jacobucci, G. B., & Neto, J.M. (2009). Experiências de Formação de Professores em Centros e Museus de Ciências no Brasil. REEC. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 8, p. 118-136.

Köptcke, L. S., Cazelli, S., & Lima, J.M. (2008). *Museus e seus visitantes: relatório de pesquisa perfil-opinião 2005*. Brasília: Gráfica e Editora Brasil.

Mano, S., Cazelli, S., Costa, A. F., Damico, J.S., Silva, L. C., Cruz, W.S., & Guimarães, V.F. (2017) *Museus de Ciência e seus* visitantes*: estudo longitudinal - 2005, 2009, 2013*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz / Casa de Oswaldo Cruz / Museu da Vida.

Marandino, M. (2001). *O conhecimento biológico nas exposições de museus de ciências: análise do processo de construção do discurso expositivo*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Marandino, M. (2006). Perspectivas da pesquisa educacional em museus de ciências. In: Santos, F. M. T. , & Grega, I. M. (Orgs.). *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias.* Ijuí: UNIJUÍ.

Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: Hucitec.

Pedretti, E. (2012). The medium is the message: Unraveling visitors's experiences of Body Worlds and the Story of the Heart. In E. Davidsson and Anders Davidsson (Eds). *Understanding interactions at science centers and museums* – A sociocultural perspective (pp. 45-62). The Netherlands: Sense Publishers.

Pugliese, A., & Marandino, M. (2015). *Os museus de ciências como componente curricular dos cursos de Licenciatura: uma análise sociológica*. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2015, Águas de Lindoia. As Políticas educacionais e Educação em Ciências: impactos na pesquisa, no ensino e na formação profissional.

Queiroz, G., Gouvêa, G., & Franco, C. (2003). Formação de professores e museu de ciência. In: Gouvêa, G., Marandino, M., & Leal, M.C. (orgs) *Educação e Museu: A construção social do caráter educativo dos museus de ciência*. Rio de Janeiro: Access.

Valente, M. E. (2010). Especificidades da comunicação em museus de ciência e tecnologia brasileiros. In: Magalhães, A. M., Bezerra, R., & Benchetrit, S. F. (orgs). *Museus e Comunicação: exposições como objeto de estudo.* Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, p. 131-154.

Tecnologias digitais e formação de professores: uma geografia de águas incertas

Ana Paula Marques Sampaio Pereira[1], Lauriana G. de Paiva Guttierrez[2] e Vanessa dos Santos Novais[3]

[1]Doutora em Educação, pesquisadora Grupo Linguagem, Interação e Conhecimento -LIC/UFJF Brasil, Coordenadora Pedagógica e Professora do Ensino Fundamental Rede Municipal de Juiz de Fora, anapmsp@gmail.com,
[2]Doutora em Politicas Públicas e Formação Humana UERJ Brasil, Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental Colégio de Aplicação João XIII/UFJF Brasil, lauriana.g.paiva@gmail.com,
[3]Doutoranda em Educação PROPED/UERJ Brasil, Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental Rede Municipal de Juiz de Fora, vsnovais12@gmail.com

Resumo: A investigação na pesquisa histórico-cultural supõe um pesquisador cujas relações estabelecidas com o(s) pesquisado(s) se tornam o interesse principal do estudo. Esse pesquisador não se comporta frente ao outro como um objeto neutro, vai a campo fundamentado por uma teoria, não uma teoria rígida, e sim enquanto processo vivo, que é desenvolvida e que desenvolve o pesquisador e o pesquisado, adquirindo novos e múltiplos sentidos a cada situação vivenciada. Nesse texto, buscamos reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a formação de professores para/com as tecnologias digitais na educação, apresentando o campo de uma pesquisa e o cenário teórico-metodológico. Retomamos os fundamentos teórico-metodológicos utilizados e realizamos uma breve apresentação da utilização de Eixos de Significação, debatendo sobre o trabalho investigativo junto a professores em formação continuada para e com as tecnologias digitais e as "construções" realizadas a partir da questão proposta.

Palavras-chave: formação de professores; tecnologias digitais na educação; pesquisa histórico-cultural.

Digital technologies and teacher training: a geography of uncertain waters

Abstract: Research in historical-cultural research supposes a researcher whose relations established with the researched (s) become the main interest of the study. This researcher does not behave toward the other as a neutral object, going to the field based on a theory, not a rigid theory, but as a living process, which is developed and developed by the researcher and the researcher, acquiring new and multiple meanings. every situation experienced. In this text, I seek reflections on the teaching-learning process and on teacher training for / with digital technologies in education, presenting the field of a research and the theoretical-methodological scenario. I return to the theoretical and methodological foundations used and make a brief presentation on the use of Axes of Significance, debating on the research work with teachers in continuing education for and with the digital technologies and the "constructions" made from the proposed question.

Keywords: teacher training; digital technologies in education; historical-cultural research.

1 Introdução: A mina d'água

As discussões travadas nesse artigo apresentam, resumidamente, a metodologia trabalhada em uma investigação durante dois anos em três escolas públicas. Por sermos professoras, o tema - a formação continuada de professores - soou quase como um compromisso profissional. Queríamos perceber melhor, compreender mais e intervir de forma equilibrada na aplicação de políticas educativas e de ações pedagógicas direcionadas para o ensino. Contamos, para isso, com a teoria histórico-cultural enquanto enfoque teórico e metodológico, pois os construtos teóricos que nos embasam serviram como modo e arcabouço para compreender a prática, uma vez que precisávamos sempre ressignificar a nós mesmas e às nossas ações, ao ressignificar a prática observada. Compreendemos, portanto, que a pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural se refere a uma contínua construção de conhecimento pelo pesquisador. A teoria não se torna um dogma a ser seguido, mas uma ferramenta do pensamento, processo que, de forma permanente, conduz ao desenvolvimento de novas ideias (REY, 1999). Segundo Costa (2005),

"sempre correremos o risco de 'essencializar' se não estabelecermos os limites e o alcance de nosso estudo e se não abdicarmos da pretensão de encontrar, enfim, uma resposta completa, segura e definitiva." (p.206) A autora ainda completa:

> Se admitimos nossa radicalidade histórica, ou seja, que estamos inapelavelmente imersos em culturas cujos discursos e práticas nos instituem como sujeitos históricos que somos, interessa-nos procurar compreender os processos que nos constituem e nos quais nos constituímos. (p.206/7)

Nessa perspectiva, buscamos, em nosso campo, um professor falante, que nos dá pistas sobre seu processo de formação, que discute sobre sua prática de sala de aula. Como pesquisadoras, também intervimos na prática desse professor, pois o diálogo é uma via de mão dupla: atinge tanto o emissor quanto o receptor, em sua alternância de lugares. Do mesmo modo, na sala de aula, buscamos esse professor falante, ativo, promotor da aprendizagem do aluno. Segundo Freitas (2009): "a aprendizagem é um processo de construção compartilhada, uma construção social. O professor atua nesse processo como um mediador intervindo com o seu trabalho no desenvolvimento potencial do aluno." (p.64). Para atuar dessa forma, esse professor não pode estar sozinho. Daí a importância de estudo permanente e, principalmente, da troca constante entre seus pares. Os cursos de formação continuada, hoje colocados em segundo plano ou restritos às capacitações breves de ensino de técnicas descontextualizadas, são um dos maiores empecilhos no desenvolvimento da ação docente. De acordo com Bonilla (2005):

> O professor deve ser sujeito de sua ação e não mero executor de atividades ou técnicas, deve ser produtor de conhecimentos, e não meramente consumidor. Portanto, palestras, receitas, cursos rápidos, de reciclagem, ou treinamentos, que buscam apenas complementar, aprimorar, melhorar a execução das mesmas tarefas de sempre, não são suficientes para fazer com que os professores se (re)apropriem dos conhecimentos que permitam reconstruir continuamente a sua prática docente, tendo em vista não possibilitarem a continuidade, o estabelecimento de vínculos – por serem proposições externas-, nem a emergência de outras questões que digam respeito à dinâmica de cada escola em particular. É necessário envolver ativamente os professores no processo de investigação de sua própria prática, descrevendo, problematizando, refletindo a respeito e elaborando propostas para sua reestruturação. (p.204)

Pensando o professor como sujeito de sua ação e, principalmente, interessadas na formação continuada dos professores para/com o uso das tecnologias digitais, o Laboratório de Informática, foco inicial da investigação, deixou de ser o alicerce de nossos anseios como professoras, como gestoras ou como pesquisadoras. Apesar da necessidade de que ele exista e esteja preparado para uso, o instrumento tecnológico é o que menos interessa nessa investigação, pois mesmo sendo telemóvel, tablet, i-pad, notebook, mesa-alfabeto, data-show, lousa interativa ou qualquer outro, o que representa o cerne de nossa questão está centrado na preparação, na organização e no uso que os professores fazem desses objetos, ou seja, no fazer humano, na ação docente para o uso das tecnologias digitais. Segundo Freitas (2007):

> As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. (p.27)

Uma vez detectado o que se pretende buscar em uma pesquisa sobre tecnologias digitais em escolas públicas em uma cidade de Minas Gerais, Brasil, falta pressupor a *quem* iremos encontrar. Pelo viés teórico-metodológico assumido nessa investigação e em coerência à nossa experiência como docente, coordenadora, gestora, os sujeitos investigados serão compreendidos em uma posição de protagonismo. Por experiência própria, e através de estudos mais críticos (BONILLA, 2011; QUARTIERO, 2012; FANTIN & RIVOLTELLA, 2012; BONILLA & OLIVEIRA, 2011; FERREIRA & PRETTO, 2009; PRETTO, 2017; VELOSO & BONILLA, 2018), percebemos que, em muitas pesquisas acadêmicas, as ações desses sujeitos ficam reduzidas a um segundo plano, ou simplesmente é reproduzido o senso-comum de que o professor não sabe e não quer usar as tecnologias digitais na escola. Na perspectiva de estudo adotada não há possibilidade de uso das tecnologias digitais sem a compreensão do importante papel do professor. As tecnologias digitais, por si sós não resolvem os processos travados em sala de aula, ou seja, a qualidade do

ensino não depende, exclusivamente, do recurso que é utilizado. Dessa forma, não será a utilização de tablets, de telemóvel ou de computadores em aula que determinarão a qualidade delas, mas a forma como a aula foi planejada e como é executada pelo professor. Do mesmo modo, no trato da investigação, a pesquisa será realizada com/sobre os docentes, servindo-se de suas vozes e atitudes como principal fonte de dados. Sobre isso, Freitas (2007) esclarece que: "a teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin permite considerar a observação numa perspectiva discursiva, dialógica e polifônica, compreendendo que o campo nos confronta com eventos de linguagem marcados pela interlocução". (p.34). Desse modo, o foco principal da pesquisa não é que tecnologias digitais são usadas na sala de aula, mas como professores utilizam as tecnologias digitais na sala de aula. Nesse sentido, nossos contatos com os professores envolvidos provocaram em nós muito mais indagações do que respostas, mais reflexões do que conclusões, mais dúvidas do que certezas. Considerando, a partir de Bakhtin (1999) que: "Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar" (p.108), compreendemos, nesse texto, o discurso alvo da investigação como um rio, e trataremos, a partir de agora, das águas que lhe deram origem.

2 A entrada no campo: mapeando nascentes

2.1. As escolas: os afluentes de um rio caudaloso

O campo dessa pesquisa constituiu-se de três escolas públicas: A Rio Bonito, a Belo Lago e a Mar de Minas[1]. Todas são escolas situadas em bairros da cidade de Juiz de Fora, sendo as duas primeiras, em regiões mais próximas do centro, enquanto a terceira, em área periférica bem afastada, e com características rurais. Foram escolhidas por serem as primeiras a desenvolverem um curso de formação de professores para o uso das tecnologias digitais na própria escola, e pelo professor responsável pelo Laboratório de Informática.[2]

O interesse pela investigação do referido curso deve-se ao caráter inovador e à construção do mesmo, que unia os desejos dos professores em transformar sua prática pedagógica de sala de aula com o auxílio das tecnologias digitais. Desse modo, iniciou-se a construção de um programa de formação de professores em tecnologias digitais e educação, a partir das concepções teórico-metodológicas dos docentes, dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação e do embasamento recebido pelos docentes a partir dos encontros mensais para estudo e discussão do material do PROINFO[3].

2.2. Mergulhando no campo de estudo:

2.2.1. As três escolas: o encontro das águas:

Desse modo, a partir do estudo piloto no curso básico desenvolvido na Rio Bonito, os cursos desenvolvidos nos três Laboratórios de Informática das três escolas, passaram a ser meu campo de pesquisa. As filmagens foram realizadas apenas nos cursos desenvolvidos na Rio Bonito e Mar de Minas, respeitou-se o desejo do grupo de professores do Curso da Belo Lago de não serem filmados, conforme negociação. Mediante autorização formal da Secretaria Municipal de Educação, das escolas e dos professores, a pesquisa transcorreu tranquilamente, seguindo padrões éticos, mas nem por isso, neutros:

[1] Os nomes reais das escolas não foram apresentados.

[2] Às vezes chamado de Laboratório de Multimídia, Sala de Informática ou Sala de computadores.

3 A Secretaria Municipal de Educação oferecia no Centro de Formação de professores, neste ano, um curso de formação de professores em Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em convênio com o PROINFO (Governo Federal).

CIAIQ
www.ciaiq.org

> O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. (FREITAS, 2007, p. 28)

Fez-se uso, ainda, de entrevistas individuais com os professores responsáveis pelos cursos e com profissionais da Secretaria de Educação e de entrevistas coletivas com os professores cursistas. Essas foram necessárias e importantes para a reconstrução dos aspectos que movimentaram a concepção do curso e para a compreensão de seus efeitos na prática docente dos professores que dele fizeram parte. Segundo Kramer (2007): "Entrevistas individuais e coletivas oferecem diferentes condições de produção de discurso e favorecem que cada um (pesquisador e pesquisado) tenha um diferente lugar e ponto de vista" (p.64/5). Assim, a investigação realizada inseriu-se em três diferentes contextos, geridos por professores pertencentes à mesma rede de ensino, que, envolvidos em uma construção coletiva, desenvolveram uma experiência em formação continuada para o uso de tecnologias digitais na escola. A investigação na pesquisa histórico-cultural supõe, assim, um pesquisador cujas relações estabelecidas com o(s) sujeitos(s) pesquisado(s) se tornam o interesse principal do estudo. Esse pesquisador não se comporta frente ao outro como um objeto neutro, vai a campo fundamentado por uma teoria, não uma teoria rígida, e sim uma teoria enquanto processo vivo, que é desenvolvida e que desenvolve o pesquisador e o pesquisado, adquirindo novos e múltiplos sentidos a cada situação vivenciada. Dessa forma, "la teoria es una condición para dar sentido a fenómenos inacesibles de forma directa al investigador" (REY, 1999: p.65). Por isso, segundo VYGOTSKY (1999b), "nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo" (VYGOTSKY, 1999b: p.86). Compreendendo, portanto, que a pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural se refere a uma contínua construção de conhecimento pelo pesquisador, a teoria não se torna um dogma a ser seguido, mas uma ferramenta do pensamento, processo que, de forma permanente, conduz ao desenvolvimento de novas ideias (REY, 1999). Consideramos o surgimento do Curso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação[4], desenvolvido nas três escolas, como uma oportunidade de entender melhor as práticas educativas para e com as tecnologias e a formação docente para tal. Desse modo, frequentamos as quatro versões dos cursos, com notas de campo semanais dos encontros, vivenciando os mesmos com o corpo de um professor –aluno e a alma de um pesquisador-professor. Contamos, para isso, com a teoria histórico-cultural enquanto enfoque teórico e metodológico, pois os construtos teóricos que nos embasavam serviam-nos como modo e arcabouço para compreender a prática, uma vez que precisávamos sempre ressignificar a nós mesmas e às nossas ações, ao refletir sobre a prática observada.

> A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzí-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente. (Amorim, 2004, p.26)

As turmas de professores das escolas estudadas revelaram-se bastante diversificadas. Compunham-se basicamente de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas cada escola apresentou diferente configuração, com gestores, secretários, professores dos anos finais do ensino fundamental, como exemplo. Verificou-se que, apesar dos entraves, o computador já se encontra presente em escolas públicas municipais de uma cidade de Minas Gerais, Brasil; o professor do Laboratório de Informática já é uma realidade; alguns cursos de capacitação para professores já foram realizados e há, nas escolas, vários professores que utilizam e que se interessam pela exploração desse instrumento. A investigação fez-se necessária, porém, a partir da suposição de que tudo isso não era, ainda, suficiente para determinar a utilização do potencial das tecnologias digitais na escola. Após a contextualização do campo, ou melhor, a origem das águas do rio estudado, torna-se necessário esclarecer sobre os diversos instrumentos de investigação utilizados por essa pesquisa: como se fez a geografia, o estudo desse rio.

[4] Nome oficial dado ao curso desenvolvido

CIAIQ
www.ciaiq.org

3 Os Instrumentos de Investigação: sob as águas

3.1. A filmagem: boia salva-vidas

As filmagens foram realizadas apenas nos cursos desenvolvidos por Ana Cristina e por Rogério, pois respeitou-se o desejo do grupo de professores do Curso de Vera[5] em não serem filmados. As filmagens foram um instrumento fundamental para essa pesquisa, uma vez que "parou o tempo" um pouco para que, alguns acontecimentos, posteriormente, pudessem ser revistos, dentro de um evento mais amplo, que se foi pelo curso das águas do instante. As águas congeladas, os acontecimentos gravados, sofriam uma reflexão posterior, atenta a um contexto mais amplo, favorecendo a transcrição dos diálogos ali tecidos, recuperando "sons" e movimentos que passaram despercebidos, anteriormente, ou que se desejavam rememorar. Segundo Souza (2007, p.87):

> A videogravação aponta para um novo conjunto de indagações, posto que as possibilidades de anonimato do sujeito desaparecem por completo. O discurso já nasce tendo como referência uma produção de linguagem compartilhada com pessoas e com um objeto específico (a câmara), que se apresenta neste contexto como mediadora em destaque das relações interpessoais.

3.2. A Observação participante: o curso do rio

A observação dos encontros foi o principal instrumento metodológico utilizado. Importante destacar que a observação foi aqui denominada como participante porque, apesar de deixar clara a nossa posição de pesquisadoras nos cursos referidos, não adquirimos uma posição passiva, acompanhando as atividades apenas com os olhos, mas desenvolvemos as tarefas propostas, participamos das aulas, interagimos com as colegas, assim como com os demais participantes. Notei que tal postura auxiliou bastante na pesquisa, uma vez que, desenvolvendo as atividades pudemos melhor compreendê-las, o que facilitou nossa relação com as professoras, pois passaram a nos identificar como alguém semelhante, que tem dúvidas, dificuldades, que necessita e que oferece ajuda. Desse modo, buscamos inserir-nos no contexto com os sujeitos de pesquisa, na produção dos eventos observados. Segundo Freitas (2007, p.32):

> Mais do que participante, esta observação é caracterizada pela dimensão alteritária: o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo, mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. E é esse encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos.

3.3. Os registros escritos: medidores da correnteza

Mediante a intensidade de experiência para o pouco tempo de que dispúnhamos (deveríamos acompanhar todos os cursos em apenas um semestre), concentramo-nos em fazer o registro escrito de tudo, andando sempre com uma agenda a que denominava de campo, e que, por estar organizada em dias e horas, facilitava-nos o lembrete posterior dos acontecimentos para a elaboração dos diários de bordo. A agenda era comum, pequena e discreta e os registros quase sempre eram feitos por palavras-chave. Quando tentávamos descrever a fala de alguém, sinalizávamos o registro com aspas, e muitas reflexões ou ideias de momento fixavam-se nos espaços fora das linhas, nas margens das páginas. As conversas informais, também registradas nessa agenda, merecem destaque aqui, por terem permeado todo o trabalho de investigação. Ora o registro era feito simultaneamente, ora logo após. Muitos diálogos traçados nos corredores, através de emails e de telefone com os professores serviram para elucidação da proposta e como artefatos para enriquecer as notas de campo com falas, registros escritos das atividades e de situações ocorridas nos cursos. De acordo com Amorim (2004, p.48): "A compreensão não é lugar de transparência e de saturação do sentido, mas lugar de mediação. Compreende-se sempre sob a forma do processo da palavra, reconstruindo-traduzindo o texto do outro."

[5] Mediante sua autorização, foram utilizados os nomes reais dos professores pesquisados.

3.4. As notas de campo: densidade da água

As notas de campo eram realizadas sempre após a saída do campo. Com os acontecimentos ainda presentes na mente e nos registros escritos, era possível realizar uma breve descrição do ocorrido em cada aula e acrescentar observações e comentários fundamentais a uma posterior análise dos fatos.
Segundo Geraldi (2007, p.45):

> Enquanto a posição exotópica ocupada pelo Outro lhe permite um excedente de visão, pelo qual também nos orientamos na busca de completude e acabamento, o próprio sujeito desloca-se, no tempo, e estabelece no futuro a razão de ser de sua ação presente que, concretizada, torna-se pré-dado para futuras ações, sempre orientadas pelo sentido que lhe concede a razão perpetuamente situada à frente.

Esse excedente de visão, descrito por Geraldi, a partir de Bakhtin, sempre em processo de incompletude, é, a nosso ver, o cerne de qualquer investigação. A ele acrescenta-se a memória de futuro, reflexões que guardamos na memória não como registros de um passado, mas pré-dados para novas reflexões, as futuras ações citadas pelo autor. As notas de campo foram o material mais denso com o qual nos deparamos na análise, justamente por conter olhares e construções diversas sobre um mesmo evento, a partir de uma memória que se refaz a todo momento. Os dados da pesquisa, desse modo, tornaram-se menos presumíveis, devido à sua instabilidade, mas consequentemente, mais complexos e diversificados, provocando diversas possibilidades de pensar o contexto. Geraldi completa:

> No mundo ético, tempo dos acontecimentos, cada um tem a responsabilidade pela ação concreta definida não a partir do passado – que lhe dá condições de existência como um pré-dado -, mas a partir do futuro, cuja imagem construída no presente orienta as direções e os sentidos das ações. (GERALDI, 2007, p.45)

Para construção dos dados, revimos as notas de campo, os registros escritos e assistimos todas as filmagens das aulas dos cursos estudados. Por isso, memórias diferentes, em diferentes momentos e com diferentes cores foram habitando as notas de campo. A elas eram acrescentados, ainda, os emails que antecediam ou avaliavam as aulas, junto a minhas reflexões sobre os mesmos.

3.5. As entrevistas: conhecendo nível do rio

3.5.1. Entrevistas Individuais com os professores regentes dos cursos

Essas entrevistas, logo no início de nossa entrada no campo, foram necessárias para que nós pudéssemos conhecer os professores com quem iríamos trabalhar mais intensamente na pesquisa: Vera, Rogério e Ana Cristina. Tal movimento facilitou o processo de análise, pois já conhecíamos a formação de cada professor, o contexto da escola em que iríamos nos inserir e o histórico da criação do curso naquele ambiente. A entrevista não foi estruturada a partir de um questionário ou roteiro prévio a ser seguido. Embora um sintético esquema mental de possíveis questionamentos tenha sido previamente pensado, explicamos aos professores que pensassem nela como uma conversa, e assim procedemos. Em substituição às perguntas-respostas, debatemos sobre o processo de pesquisa, sobre a história da utilização de tecnologias digitais por cada entrevistado e sobre a escola em estudo - atividades realizadas, dificuldades, substituição de aparelhos e reflexões sobre o que se passou e o que se pretende com o "Curso para professores". Essa oportunidade de questionar também o pesquisador e pensar sobre o trabalho a partir da sua história profissional e da história da escola pesquisada, a nosso ver, facilitou o conhecimento mútuo pesquisador-pesquisado, em prol da constituição de duas consciências, na construção de sentidos. Segundo Amorim:

> A atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de exílio deliberado onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo. Num primeiro momento, poderíamos dizer que o pesquisador é aquele que é recebido e acolhido pelo outro. Mas, nesse caso, qual a diferença entre pesquisa e viagem? Na verdade o que queremos propor é a ideia de que o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la. (AMORIM, 2004, p.26)

3.5.2. Entrevistas Coletivas com cada turma:

Na aula final de cada curso, foi feito um momento de avaliação, com uma reflexão da trajetória, conteúdos trabalhados, aprendizagens, dificuldades e relacionamento do grupo. Em todos os cursos, esse momento foi organizado pelo próprio professor regente, seguindo-se a ele uma festinha de encerramento. Porém, um ano após a finalização dos cursos, retornamos às escolas para avaliar, junto com os professores, o impacto do curso em suas aulas e em suas vidas. Em cada escola, promovemos um novo momento de conversa em grupo, denominado de entrevista dialógica coletiva, com os professores participantes dos cursos. Convidamos cada integrante para o encontro, discutindo com o grupo o que havia ficado da formação (ou não), para eles, até aquele momento. Essas considerações foram necessárias e importantes para a reconstrução dos aspectos que movimentaram a concepção do curso e para a compreensão de seus efeitos na prática docente dos professores que dele fizeram parte. Segundo Kramer (2007): "Entrevistas individuais e coletivas oferecem diferentes condições de produção de discurso e favorecem para que cada um (pesquisador e pesquisado) tenha um diferente lugar e ponto de vista" (p.64/5). Assim, a investigação realizada inseriu-se em três diferentes contextos, geridos por professores pertencentes à mesma rede de ensino que, envolvidos em uma construção coletiva, desenvolveram uma experiência em comum, ao mesmo tempo, diversificada, de formação continuada, para o uso de tecnologias digitais, em especial, o uso de tecnologias digitais na escola. Preocupadas em fazer ecoar as vozes dos pesquisados, lhes dar visibilidade, sem desconsiderar a voz do pesquisador, criamos Eixos de Significação agrupando os indicadores a partir da compreensão dos sentidos que trouxessem ao leitor a nossa experiência e dos sujeitos em campo. Como lava quente, o campo se esfria e se torna cinzas no processo de pesquisa. Porém, com paciência e disposição, o pesquisador pode cultivar o solo composto pelas cinzas e desenvolver nele ampla produção. Encontramos uma interessante proposta de análise organizada em "Núcleos de Significação" que foi desenvolvida originalmente por Aguiar e Ozella (2006)6. Estes autores, fundamentados na perspectiva Histórico-Cultural, trabalham nos processos de análise em pesquisas a partir da construção de indicadores, que depois se organizam em núcleos de significação. Inicialmente, pensamos em analisar os dados a partir dessa proposta. Entretanto, ao aprofundar nosso olhar em relação aos dados encontrados, escudadas no referencial teórico que nos orienta, pensamos em organizar outro processo de análise mais coerente com o objeto e as condições de organização e desenvolvimento dessa pesquisa. Assim, iniciamos o processo de análise com a organização de indicadores a partir da proposta de Rey (1999). Estes serviram-nos na identificação e compreensão dos dados apresentados pelos sujeitos da pesquisa. Os indicadores foram, posteriormente, por nós organizados em três agrupamentos que denominamos de "Eixos de Significação". A construção destes Eixos de Significação se deu a partir de diálogos intensos entre a teoria histórico-cultural, os indicadores e as expressões-chave, que nos remeteram ao contexto e tempo próprios da pesquisa. Para tal, foi importante a reconstrução dos significados e sentidos dos dados construídos. Segundo Amorim (2004) "o dialogismo remete à pluralidade de vozes, que constituem toda a pesquisa, seja em campo, seja no texto" (p.94). Desse modo, a pesquisa não foi travada apenas na inserção do pesquisador em campo, mas principalmente, após sua saída desse contexto, em que as vozes dos sujeitos ecoam no trabalho de pensar e redigir a pesquisa, e podem ser silenciadas ou evidenciadas – de diferentes maneiras – pelo pesquisador.

---

[6] Aguiar e Ozella realizam uma interessante descrição dos Núcleos de Significação nas obras: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (org.). Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006 e AGUIAR, Wanda & OZELLA, Sérgio. Eixos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. In: Psicologia: ciência e profissão. Brasília: UnB. V.26, nº2, p.222-245, junho de 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006. Acessada em 15 de abril de 2017.

4 Conclusão: Uma gota no oceano

Segundo Bakhtin (2010), "cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado)" (p.310). Tal reflexão auxiliou na detecção de indicadores, únicos a cada contexto e que revelassem um pouco da essência geral do curso pesquisado. Porém, apenas a identificação não é suficiente à criação. Bakhtin acrescenta que "a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva" (2010, p.311). Esse novo texto, criado a partir do movimento entre sujeitos e permeado pela linguagem, concretiza-se através da pesquisa na produção de Eixos de Significação. Esses se tornam centros de diálogo para discussão de temas destacados na investigação. Desse modo, enquanto construção, os Eixos de Significação não pretendem descrever o campo, muito menos os sujeitos. São textos sobre textos, reflexões emergidas do confronto de vozes entre o pesquisador, suas leituras e as vozes dos sujeitos pesquisados. Seu objetivo é justamente ir além do que se encontra posto, do que foi visto e descrito. Amorim (2004) revela que "à semelhança do que acontece no campo, durante o trabalho de escrita, um saber se constrói e novas descobertas são feitas na e pela gestão e reflexão da relação com o outro" (p.209, grifo da autora). Por trás das possíveis respostas às questões que levantamos, encontamos os significados e os sentidos das ações dos sujeitos em processo ensino-aprendizagem com/sobre tecnologias digitais. Foram partilhados sentidos e construídos significados. Essas ações possuem múltiplos significados, inúmeros sentidos e se tornam práticas significativas a partir da relação entre sujeitos. A seleção de indicadores e construção dos Eixos de Significação evidenciaram toda a complexidade da construção de conhecimento via significado/sentido, utilizando o discurso não apenas como fonte de acesso ao conhecimento dos sujeitos pesquisados, mas como material móvel e inovador capaz de articular-se à teoria e à metodologia propostas gerando acréscimos, modificações e transformações no processo de elaboração e escrita do trabalho. As respostas para a problemática investigada desdobraram-se em várias outras, e foi, no diálogo de vozes entre os pesquisadores, os professores e os cursistas que este texto foi se delineando. Para além do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem das/com as tecnologias digitais, professores e cursistas aprenderam sobre o outro, sobre si mesmos e a ensinar-aprender em cooperação. O processo de ensino-aprendizagem por professores com seus pares, mediados pelo potencial da tecnologia digital foi o grande ganho desse trabalho. A teoria serviu como fundamentação e como metodologia, a partir de seu arcabouço teórico-metodológico, a investigação foi criada e desenvolvida. O sujeito constrói subjetividade, voz e ação, e se torna alvo de consideração e estudo em relação aos seus outros. Encontrado na pesquisa, um sujeito falante, ativo e sensível, sua postura se torna de acolhimento ao investigador, de cooperação e de respeito junto aos colegas. O protagonismo dos sujeitos junto a seus pares destacou-se no processo colaborativo de ensino-aprendizagem, evidenciando os desafios da (re)produção e da (re)criação de conhecimentos com/pelas tecnologias digitais. Através dos sentidos por eles atribuídos, foi possível perceber o potencial dos recursos tecnológicos digitais na escola, e também desta instituição, enquanto espaço e tempo de formação e de transformação de saberes e de culturas sociais. A coragem desses professores ficou evidente nos cursos, em que grandes dificuldades, por vezes sinônimo de medo e de humilhação frente ao desenvolvimento do colega, transformavam-se em perseverança e espírito de cooperação, resultando na força dos sujeitos em processos de apropriação e de internalização dos conhecimentos. O amor pela tecnologia não foi cego. Os cursistas desconfiaram de seus objetos. Desconstruíram seu conceito de "legitimidade", de que a tecnologia digital seria algo inevitável à escola. Colocaram-se como protagonistas de seus cursos, atuando conjuntamente e desenvolvendo um processo de ensino-aprendizagem coletivo, passando aos grupos do curso "Tecnologia da Informação e Comunicação" sua impressão digital. Na maioria das vezes, tratamos das tecnologias digitais como um apoio a educação. A formação ao professor necessita do aspecto instrumental, mas não se restringe a ele. Destacamos a necessidade de trabalhar uma formação entre pares, pautada no desenvolvimento do letramento digital dos professores e estudantes, na ampliação de uma cultura digital nas escolas. Os sentidos construídos pelos

professores/cursistas sobre o processo de ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais, evidenciam-se nos discursos/atitudes desses professores em relação ao outro, quando aproveitam as diferenças, as subjetividades de cada participante para redimensionar o propósito inicial do curso - focalizando no ser e em seus pares, o processo ensino-aprendizagem com/pelas tecnologias digitais. É possível portanto, dizer que além da formação na/para/pela tecnologia digital, foi muito importante a formação para o conhecimento com/do outro. Segundo Bonilla (2005):

> As TIC7, mais do que um simples avanço no desenvolvimento da técnica, representam uma virada conceitual, à medida que essas tecnologias não são mais apenas uma extensão dos sentidos humanos, onde o logos do fazer, um fazer mais e melhor, compõe a visão do mundo. As tecnologias da informação e comunicação são tecnologias intelectuais, pois ao operarem com proposições passam a operar sobre o próprio pensamento, um pensamento que é coletivo, que se encontra disperso, horizontalmente, na estrutura em rede da sociedade contemporânea. (p.21 – grifo da autora)

Esse pensamento coletivo também se evidenciou como um pensamento de resistência. Um pensamento que, mediante o encerramento do curso pelo seu "não reconhecimento" na nova gestão municipal, desafiou a indiferença da mesma. Teceu continuidades via/com as tecnologias digitais, através/com o outro; seja na Plataforma Moodle, como no curso da Vera; seja via minicursos em reuniões pedagógicas, em diálogos e em aulas via e-mail, facebook ou blog e/ou em visitas constantes ao espaço/pessoas do Laboratório de Informática com atividades coletivas e junto aos estudantes, nos cursos de Ana Cristina e de Rogério. Cursos de formação nesse nível podem fortalecer os professores politicamente para exigir políticas que os atendam, frente ao desafio diante da fragilidade da formação através de políticas temporais. A necessidade de políticas mais consistentes, atreladas a um planejamento docente coletivo e desvinculado de um viés político pragmático e eleitoreiro no Brasil, se tornam cada vez mais necessárias ao desenvolvimento educacional. Ao retomar os Eixos de Significação selecionados para a análise, tentamos reviver momentos de nossa experiência coletiva com professores em (trans)formação continuada, articulando com os sentidos construídos as palavras outras do diálogo travado com a perspectiva histórico-cultural. Segundo Smolka (2010):

> Assumir as (não)coincidências como fundantes é mudar o olhar nas/para as relações de ensino. Aquilo que geralmente "não cabe" nas teorias, nas análises e nos processos de avaliação – porque não conseguimos enxergar, porque não conseguimos (ainda?) enunciar e teorizar sobre -, acaba tendo um lugar possível, necessário mesmo. É isso que nos move para novos esforços de interpretação, de teorização. Isso nos leva a pensar nas implicações desse posicionamento teórico para compreender os modos de ensinar e os modos de estudar as relações de ensino." (p.128)

Participamos de três cursos com professores diferentes, escolas diversas e cursistas outros. Fizemo-nos várias nesses cursos: pesquisadoras, professoras, diretoras, estudantes, escritoras, mães... para encontrar a nós mesmas, únicas. Pessoas, pesquisadoras e professoras constituíram-se nessa caminhada. Não pretendemos estudar cursos de "sucesso" ou de "fracasso" no trato com a Tecnologia Digital; pretendíamos, isso sim, buscar experiências do "chão-da-escola", dos professores e de suas realidades controversas, esquecidos pelas pesquisas, menosprezados pela Academia. Demos nome aos professores que regeram tais cursos porque, apesar de toda uma controvérsia ética na pesquisa com Ciências Humanas, acreditamos que merecia respeitar a identidade, a individualidade, a criatividade e a coragem, de três professores que não se conheciam e que se juntaram na produção e na divulgação de seus ideais na escola. Vera, Rogério e Ana Cristina desenvolveram, através de um curso com tecnologias digitais, um trabalho educativo que levou à reflexão, ao respeito pelo outro, à ação cooperativa e coletiva, e necessitavam de uma pesquisa à altura.

> Como temos distintas histórias de relações com os outros – cujos "excedentes de visão' buscamos em nossos processos de constituição – vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos. São estas

7 Tecnologias da Informação e Comunicação.

> histórias que nos fazem únicos e "irrepetíveis". Unicidade incerta, pois se compreendemos com palavras que antes de serem nossas, foram e são também dos outros, nunca teremos certeza se estamos falando ou se algo fala por nós. (GERALDI, 2010, p.115)

A partir de nossas experiências com os sujeitos de pesquisa, apresentamos alternativas, propostas potenciais frente ao cenário das investigações sobre cursos de formação inicial e continuada com/sobre as tecnologias digitais. Com o trabalho de investigação, destacamos o apoio mútuo, o sentimento de pertencimento ao grupo, a espera e escuta solidárias, o respeito às singularidades e a (inter)ação coletiva, cooperativa e atenta sobre/com o outro pela/com tecnologias digitais. Recuperando esse artigo teórico-metodológico aquático, pensamos em uma pesquisa como um grande mergulho no diálogo, nas vivências, na formação, no trabalho, na vida do outro. Nadamos conjuntamente nas mesmas águas da experiência, ora com braçadas mais fortes, ora boiando mais, ora debaixo d'água, ora contra a maré. Dessa experiência que molha a pele, retiramos diversas sensações, discursos, reflexões. Mas a água seca e o pesquisador fica só, contando apenas com as marcas da lembrança em seu pensamento. Na solidão, o pesquisador ouve a voz do outro, no mesmo ouvido que escuta os autores que lhe embasam, e o diálogo com sua história e formação. Aquilo que ele registra torna-se algo novo e único, resultado da polifonia que inunda a função da pesquisa. Resta a ele agora, desaguar no mar, e descobrir novos mundos na mistura e renovação de suas águas.

Referências

Amorim, Marília (2004). *O pesquisador e seu outro – Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora.

Bakhtin, Mikhail. (Volochinov) (1999). *Marxismo e a filosofia da linguagem*. 9 ed. São Paulo: Hucitec.

_____(2010). *Estética da criação Verbal.* São Paulo: Martins Fontes.

Bonilla, Maria Helena Silveira (2005). *Escola aprendente: para além da sociedade da informação.* Rio de Janeiro: Quartet.

_____(2011). Formação de professores em tempos de web 2.0. In: Freitas, Maria Teresa de A. *Escola, tecnologias digitais e cinema.* Juiz de Fora: Editora UFJF.

_____. & Oliveira, Paulo Cezar Souza de (2011). Inclusão digital: ambigüidades em curso. In: Bonilla & Pretto (org.). *Inclusão Digital: polêmica contemporânea.* Salvador: EDUFBA.

Costa, Marisa Vorraber (2005). Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.) *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A.

Fantin, Monica & Rivoltella, Pier Cesare (2012). Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: Fantin, Mônica & Rivoltella, Pier Cesare. (orgs). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores.* Campinas/SP: papirus, p. 95-146.

Ferreira, Simone Lucena & Pretto, Nelson De Luca (2009*). As novas educações e os potenciais da TV e das redes digitais.* GT 16. Anped.

Freitas, Maria Teresa de A. (2007) A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: Freitas, Souza & Kramer. *Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin.* São Paulo: Cortez,.p.26 a 38.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: Freitas, Maria Teresa, Souza, Solange Jobim & Kramer, Sônia. (orgs.) (2007). *Ciências humanas e pesquisa – leituras de Mikhail Bakhtin.* São Paulo: Cortez, p.39-56.

Kramer, Sônia (2007). Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas**.** In: Freitas, Souza & Kramer*. Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin.* São Paulo: Cortez, p.57 a 76.

Pretto, Nelson De Luca ; Passos, M. S. C. (2017). Formação ou Capacitação em TIC? Reflexões sobre as Diretrizes da UNESCO. *Revista Docência e Cibercultura* , v. 01, p. 09-32.

Quartiero, Elisa Maria (2012). Formação continuada de professores nos eixos de tecnologia educacional: conteúdos e metodologias. In: FANTIN, Mônica & RIVOLTELLA, Pier Cesare. (orgs). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores.* Campinas/SP: papirus, p.195 – 224.

Rey, Fernando G. (1999) *La investigación cualitativa en psicología* – rumbos y desafios. São Paulo: Educ.

Souza, Solange Jobim e (2007). Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: Freitas, Souza & Kramer. *Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin.* São Paulo: Cortez, p.77 a 94.

Veloso, Maristela ; Bonilla, Maria Helena Silveira (2018) . O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. *Revista Brasileira de Educação* , v. 23, p. e230026.

VYGOTSKI, L. S. (1999). *A formação social da mente***.** São Paulo: Martins Fontes.

Comprensión de lectura y rendimiento académico: Configuraciones discursivas en el contexto universitario.

Juan David Arboleda Ramos[1]e Luis Eduardo Ruano Ibarra[2].

[1] Investigador Grupo PSIEDU, Programa de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Popayán, Juand.arboleda@campusucc.edu.co

[2] Profesor Investigador Grupo PSIEDU, programa de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Popayán,luiseruano@gmail.com

Resumen. Se describe la incidencia de las falencias en la comprensión de lectura sobre el rendimiento académico de estudiantes de la Corporación Universitaria Autónoma Del Cauca (Uniautónoma) y la Universidad Cooperativa De Colombia, Sede Popayán (UCC). A través del método cualitativo de teoría fundamentada, se ofrece un análisis de las diversas problemáticas psicoeducativas, que, reflejadas en los diagnósticos institucionales y representadas en las lógicas discursivas de estudiantes, docentes y directivos, configuran una percepción intersubjetiva al respecto de las variables que intervienen en la comprensión de textos y su repercusión en el desempeño que exhiben los estudiantes dentro del aula de clase. Tras conceptualizar las categorías cualitativas descriptoras del fenómeno, el trabajo concluye con la formulación de algunas estrategias psicopedagógicas que contribuyan a disminuir las dificultades académicas vinculadas a los bajos niveles de comprensión lectora evidenciados en estudiantes de las dos universidades objeto del estudio.

Palabras clave: Comprensión de lectura; Rendimiento académico; Teoría Fundamentada; Estrategias psicopedagógicas.

Reading comprension and academic performance: discursives configurations in the university context

Abstract. It is described the incidence of the shortcomings in the reading comprehension on the academic performance of students of the Corporación Universitaria Autónoma Del Cauca (Uniautónoma) and the Universidad Cooperativa De Colombia, Popayán (UCC). Through the qualitative method of grounded theory, an analysis of the various psychoeducational problems is offered, which, reflected in the institutional diagnoses and represented in the discursive logics of students and teachers, make up an intersubjective perception about the variables that intervene in the comprehension of texts and their impact on the performance exhibited by students in the classroom. After conceptualizing the descriptive qualitative categories of the phenomenon, the work concludes with the formulation of some psychopedagogical strategies that contribute to diminish the academic difficulties linked to the low levels of reading comprehension evidenced in students of the two universities object of the study.

Keywords: Reading Comprehension; Academic Performance; Grounded Theory; Psychopedagogical strategies.

1 Introducción

Cáceres, Donoso y Guzmán (2012) se refieren a la lectura como un proceso de interacción por medio del cual un sujeto pone a disposición del texto todo su repertorio cultural, su afectividad y pensamiento en una constante interacción entre las características del lector, la naturaleza de la información que se expone en el escrito y el contexto en que tiene lugar dicha interacción. El pensamiento de estos autores señala que leer es una actividad productiva, en la que la persona recibe un texto a la vez que se transforma a sí misma. En este sentido, resulta acertado señalar que la práctica lectora requiere de un proceso de asimilación o comprensión que se construye y desarrolla gracias a los aportes del texto y por el conocimiento del lector previamente, es decir, el oyente o lector participa activamente en la construcción o

reconstrucción del significado intencionado por el hablante/autor, poniendo en juego una serie de procesos mentales. A partir de ello, la comprensión lectora se produce, gracias a la interacción que posee el lector con el texto bajo un contexto determinado. (Gómez, Núñez, Parodi y Peronard, 1997, p. 65). El énfasis en la interacción que el lector mantiene con el texto, así como la actualización continua de repertorios mentales, es resaltado por diversos autores al momento de referirse a la comprensión de lectura. Salas (2012) así lo señala:

La formación lectora de los individuos para la efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como, construir el significado. La comprensión lectora involucra, por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto, así como de dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparece. (p.31)

Cáceres et al. (2012) advierten que, además, la comprensión lectora adquiere una importancia inmensa en cualquier proceso educativo pues se constituye como una base fundamental para el aprendizaje de diversas áreas del conocimiento. De igual manera, la adopción de altos estándares de comprensión de textos optimiza los espacios de enseñanza en colegios y universidades ya que facilita el enriquecimiento del lenguaje y favorece la aprehensión crítica del entorno sociocultural (Solé, 1992).

Los bajos niveles de compresión de lectura son una de las principales dificultades académicas que deben enfrentar los estudiantes colombianos que ingresan a instituciones de educación superior (Pérez, 2013). Las dificultades en la comprensión lectora desencadenan, a su vez, falencias en la escritura de textos, mala ortografía y escasez de pensamiento crítico con respecto a los contenidos vistos en clase (Por lo que se suele emplear el término de baja lecto-escritura). Las implicaciones de esta problemática tienen alcances significativos pues se convierten en un indicador que explicaría el bajo nivel de la educación colombiana en comparación con otros países Latinoamericanos (como Argentina o Chile, por ejemplo). Por otra parte, además de la relación directa que existe entre las falencias en la comprensión de lectura y el bajo rendimiento académico, surge un factor prospectivo que indica, así mismo, un posterior desempeño profesional deficiente. Salas (2012) reafirma esta idea al expresar lo siguiente:

La lectura de cualquier material contribuye a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes hasta el nivel en que éstos sean capaces de seguir aprendiendo por ellos mismos, a lo largo de sus vidas, de manera que puedan desarrollar un papel constructivo en la sociedad como ciudadanos. (p. 30)

Frente a la noción aceptada de la comprensión lectora como elemento clave en el rendimiento académico de los estudiantes, surge una dificultad que se aprecia en la mayoría de las instituciones de educación (básica, media y superior) de Colombia. Con frecuencia se considera que los alumnos saben leer, porque pueden visualizar los signos y repetirlos oralmente, o bien porque tienen la capacidad para decodificar un texto escrito. Sin embargo, la decodificación no es comprensión y esto es el resultado de un primer nivel de lectura con el cual no debería de conformarse el lector. (Huerta, 2009, p. 9)

De acuerdo con este autor, es común que los bajos niveles de comprensión de lectura no se detecten debido al desconocimiento de las implicaciones y características que tiene un amplio e íntegro dominio de la competencia lectora. En este sentido, los esfuerzos por detectar e intervenir en aquellos estudiantes que presentan una baja comprensión lectora pueden resultar estériles de no acompañarse por una debida capacitación de los profesionales a cargo

de implementar estrategias de intervención (Romero y Silva, 2017). La aproximación a los elementos y características básicas de la comprensión de lectura, específicamente en contextos universitarios, se alcanzó mediante la contemplación de diversos estudios que mostraban intereses por este y otros temas afines. Dentro de estos conviene destacar a Manríquez y Vidal (2016) y su investigación sobre posibles estrategias de enseñanza que apoyen el rol de los docentes como mediadores en la comprensión lectora de universitarios; Quintero y Vela (2016) y su recopilación bibliográfica sobre las principales falencias, técnicas y elementos relacionados con la comprensión de textos en universitarios; Larrañaga y Yubero (2015) con su estudio sobre la escasez de comportamientos lectores voluntarios en estudiantes universitarios de España y Álvarez y García (2017) con una investigación que, dentro de sus resultados, identificaba como desencadenante de la baja comprensión lectora en universitarios al desconocimiento de cuestiones polémicas, tesis y argumentos de los textos. Por su parte, el rendimiento académico es definido por Lamas (2014) como el resultado del aprendizaje emergente de la actividad didáctica del profesor y producido en el educando. En términos más prácticos (y así mismo institucionales), este concepto es definido por Martínez-Otero (2007) como un ejercicio efectuado por los estudiantes de centros de enseñanza que normalmente se evidencia en calificaciones escolares. Se pueden sintetizar diversas posturas teóricas en torno al concepto de rendimiento académico y concluir que se trata de una medición de las capacidades de aprendizaje que una persona ha adquirido durante un proceso de formación. De igual manera, es importante resaltar que el rendimiento académico implica la superación de los logros y objetivos trazados por cada institución, a partir de los cuales se determina la aprobación de materias y cursos. El bajo rendimiento académico debe entenderse, de acuerdo al contexto en el que se plantea el trabajo, como un desempeño, ora por asignatura, ora por promedio general, inferior a 3.0 (MEN de Colombia, 2010). Atendiendo a lo anterior, y con la finalidad de comprender y analizar este fenómeno, los procedimientos y metodología del trabajo se orientaron a partir de dos objetivos: el primero, describir la incidencia de las dificultades en la comprensión de lectura sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la Uniautónoma y la UCC. Ligado a este, el segundo objetivo fue proponer estrategias psicopedagógicas que contribuyan a disminuir las dificultades académicas vinculadas a los bajos niveles de comprensión lectora en estas instituciones.

2 Desarrollo metodológico

El desarrollo metodológico se estructuró a partir del método cualitativo de Teoría fundamentada con énfasis en los postulados de Corbin & Strauus (2002) y Charmaz (2006). A continuación, se describen los puntos que conformaron este proceso: Selección de fuentes de información, revisión documental, microanálisis, codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

2.1 Selección de las fuentes de información

La información que da sustento al trabajo se obtuvo a partir de un proceso de observación participante, revisión documental (reporte de 21 estudiantes de la UCC y 68 de la Uniatónoma en condición de bajo rendimiento académico, durante el primer semestre de 2018) y entrevistas, realizadas en un periodo de estudio de cuatro meses (noviembre de 2018 a febrero de 2019). La saturación de datos se alcanzó tras la realización de 16 entrevistas, en las

CIAIQ
www.ciaiq.org

que se contó con la participación de 10 estudiantes de la UCC, 3 docentes de esta misma universidad y 3 directivos de la Uniautónoma.

2.2 Microanálisis

Aquí se planteó un análisis detallado, microscópico o "línea por línea", de los discursos examinados. El propósito fue adquirir una impresión general del fenómeno que permitiera conceptualizar las lógicas simbólicas que en él operaban, así como los posibles vínculos temáticos que se podrían establecer en los posteriores procesos de codificación.

2.3 Codificación abierta

Este proceso se fundamentó en la comparación, descomposición y examen minucioso de los discursos objeto del estudio. Permitió establecer similitudes y diferencias entre conceptos, que, finalmente, una vez dotados de mayor capacidad explicativa (inteligibilidad), se convirtieron en categorías de análisis. La codificación abierta fue un primer paso de conceptualización global y aproximación al fenómeno investigado.

Tabla. 1. Ejemplo de codificación abierta realizado con los discursos objeto del estudio.

Códigos (conceptos)	Categorías
- "Sentido"	Comprensión de lectura
- "Interpretación"	
- "Analizar"	
- "Apropiar el pensamiento"	
- "Leer varias veces"	Comprensión de lectura y rendimiento académico
- "No leen"	
- "Poco interés"	
- "Consumo"	
- "Sensibilizar"	Alternativas de solución
- "Espacios de discusión con el otro"	
- "Problema desde el colegio"	

2.4 Codificación axial

Una vez finalizada la categorización analítica de la etapa previa, la codificación axial se dedicó a establecer relaciones lógicas entre categorías y sus respectivas sub-categorías. De igual manera, para dar mayor especificidad a los vínculos teóricos, se referenciaron diversos códigos *In vivo* que ejemplificaban, en el discurso de los entrevistados, las propiedades y dimensiones de cada categoría.

Tabla. 2. Ejemplo de codificación axial que integra categorías, subcategorías y las propiedades y dimensiones que las especifican.

Categoría	Subcategoría	Propiedades y dimensiones
Concepciones sobre la comprensión de lectura	Lectura Global	- "Entendimiento" - "Análisis"

CIAIQ
www.ciaiq.org

Incidencia de la comprensión de lectura en el rendimiento académico **Estrategias para afrontar la problemática**	Motivación extrínseca Repositorio mental	- "Pensamiento propio" - "Pereza" - "Interés" - "Re-leer" - "Educación básica y media" - "Trabajo duro" - "Gusto propio"

2.5. Codificación selectiva

En la fase final de codificación se reformularon las categorías existentes y se crearon nuevas categorías que posibilitarán aprehender mejor el fenómeno estudiado. Con el fin de desarrollar una matriz expositora del recorrido metodológico, la codificación selectiva se centró en crear una categoría *medular* o *nuclear* que se relacionara con las demás y que, adicionalmente, permitiera consolidar un modelo teórico de mayor capacidad expositiva orientado a describir el fenómeno investigado.

Los grupos o *familias* de categorías que surgieron tras este proceso fueron:

> **Categoría medular:** Es la categoría a partir de la cual se dará partida a la redacción de la propuesta teórica resultante del ejercicio. Posee la mayor saturación dentro del marco explicativo del fenómeno y se relaciona con todas las demás. La categoría medular formulada fue *Representaciones Intersubjetivas sobre la comprensión de lectura y su incidencia en el rendimiento académico*.
>
> **Subcategorías Institucionalizadas:** Surgen de la integración de conceptos provenientes de la bibliografía consultada y, principalmente, de la revisión documental efectuada en las dos instituciones que hicieron parte de la investigación. Reciben su nombre ya que reflejan la lógica que impera en las universidades (principalmente en sus directivos) al respecto de la comprensión de lectura y la incidencia que esta competencia tiene en el rendimiento académico de los estudiantes. Las categorías Institucionalizadas fueron: *Disposición académica*, *Adaptación a la vida universitaria* y *Consumo de la educación*.
>
> **Categorías de construcción sociológica:** Siguiendo el modelo constructivista propuesto por Charmaz (2006), estas categorías expresan la incidencia que tuvieron las experiencias subjetivas de los investigadores sobre su mirada del fenómeno. Aquí se muestran algunos significados que emergieron inductivamente a través del contacto directo (por medio de las entrevistas y la observación participante) con el objeto de estudio. Las categorías de construcción sociológica fueron: *Motivación lectora extrínseca*, *Transición y legado escolar, Lectura progresiva y personalizada*.
>
> **Categorías operativas:** Son categorías preconcebidas que se formularon para atender a los objetivos propuestos en la investigación. No constituyen un punto de análisis en sí, sino que, en cambio, se incluyen en toda la elaboración teórica del fenómeno. Las categorías operativas fueron: *Concepciones sobre la concepción de lectura, Incidencia de la comprensión de lectura en el rendimiento académico* y *Estrategia para afrontar la problemática*.

CIAIQ
www.ciaiq.org

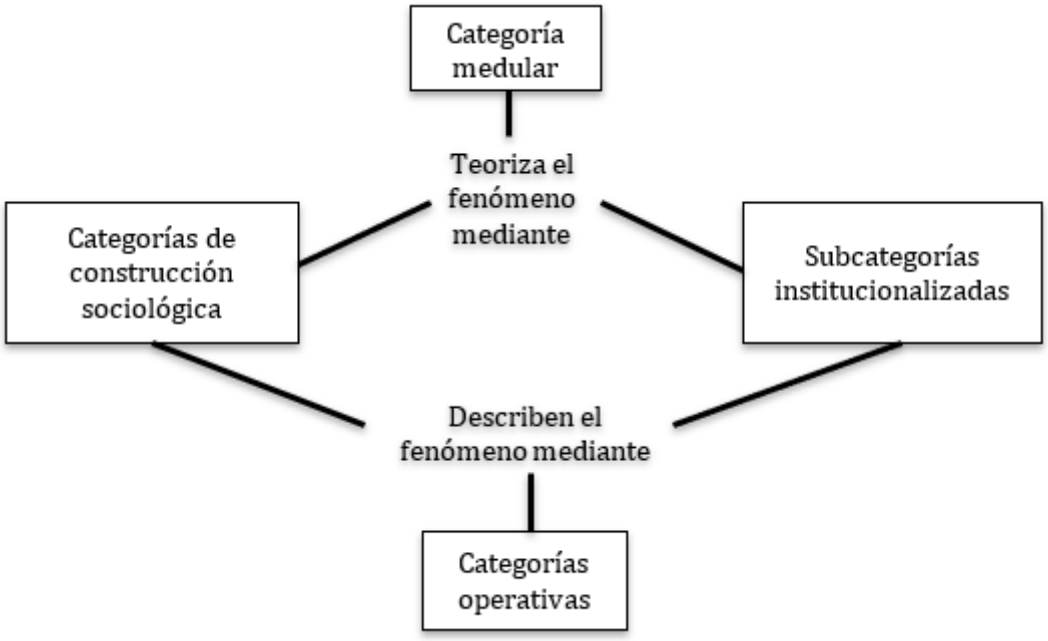


Fig. 2. Representación gráfica de las categorías y vínculos conceptuales resultantes del proceso de codificación selectiva.

3 Discusión

La discusión del ejercicio expone la conceptualización teórica construida mediante la red semántica de categorías. Las proposiciones y descripciones analíticas se inician con las *Subcategorías institucionalizadas* y las *Categorías de construcción sociológica*. Por último, se realiza una descripción general del fenómeno a la luz de la categoría medular *Representaciones Intersubjetivas sobre la comprensión de lectura y su incidencia en el rendimiento académico.*

3.1 Disposición académica

Esta categoría plasma la mirada institucionalizada que opera en las universidades al respecto de la relación entre comprensión de lectura y rendimiento académico. La disposición académica exhibe la percepción de docentes y directivos con respecto a la falta de interés que muestran los estudiantes universitarios al momento de emprender procesos de comprensión de textos. El discurso de un docente lo manifiesta de la siguiente manera: "*Los estudiantes no saben leer, no les gusta y creo que en muchos casos tampoco les importa. He visto que no hay un deseo por desarrollar procesos hermenéuticos de lectura, por comprender y relacionar contenidos"*. (Informante 8). Por otra parte, la carencia de disposición académica que se configura en la lógica docente y directiva, señala que las dificultades en la comprensión de lectura inciden directamente en el rendimiento académico de los estudiantes *"La falta de lectura y los malos hábitos al momento de leer, se ven reflejados en estudiantes que no saben escribir, en estudiantes que tienen dificultades para comunicarse verbalmente, que no son críticos ni propositivos, ni en el ámbito académico ni en el ámbito social "* (Informante 3).

CIAIQ
www.ciaiq.org

3.2 Adaptación a la vida universitaria

Al igual que la anterior, la Adaptación a la vida universitaria hace parte de las Categorías institucionalizadas. Aquí se evidencia un panorama explicativo que sitúa a las dificultades en la comprensión de lectura como el resultado de una inadecuada adaptación al contexto universitario por parte de los estudiantes que recién ingresan. Como se verá más adelante en la descripción de la categoría Transición y legado escolar, tanto docentes, como estudiantes y directivos, coinciden en que los déficits para comprender textos provienen de una mala formación instaurada en los colegios. *"Muchas de las problemáticas en lectura y demás competencias necesarias en la universidad, vienen del proceso de formación en educación media y básica… En la mayoría de colegios no se dan buenas bases de comprensión de lectura" (Informante 5).* En esta categoría se hizo evidente que al momento de pensar en posibles estrategias para atender a las dificultades en la comprensión de textos, las personas tienden a señalar como responsables a los procesos de formación académica previos (colegios), y, por lo tanto, coinciden en resaltar la dificultad de plantear algunas estrategias para afrontar el fenómeno *"Es difícil porque es algo que se intenta trabajar desde el colegio incluso. Realmente no sabría cómo. No sé cómo hacer para que una persona mejore en algo que le han inculcado mal desde el colegio. No se me ocurre ninguna estrategia" (Informante 6).*

3.3 Consumo de la educación

Es la última de las Categorías institucionalizadas y plantea una percepción intersubjetiva que puede ir en detrimento de la consolidación de alternativas para mejorar las falencias de comprensión lectora presentes en las universidades. El consumo de la educación refleja que, en algunas ocasiones, las dificultades académicas de los estudiantes se ven relegadas por las imposiciones financieras e institucionales que movilizan la inserción y el manteniendo de los universitarios. *"La educación se mira como un negocio o bien, más no como un derecho. Entonces al concebirla como un bien o negocio, pues no le importa movilizar procesos de lectura y pensamiento críticos"* (Informante 1). De igual manera, dentro de esta categoría se incluyen discursos que sugieren cierta indiferencia deliberada por parte de las universidades al momento de atender a este tipo de fenómenos. *"Yo pienso que en los colegios y universidades lo que se busca es eso, que las personas no sean críticas, que simplemente consuman el contenido que les brindan y ya, lo básico"* (Informante 9).

3.4 Motivación lectora extrínseca

Se incluye dentro de las categorías de Construcción sociológica y expone una lógica intersubjetiva en la que los valores, juicios y percepciones de los investigadores entran en la consideración descriptiva del modelo teórico. La *motivación* fue término de saturación temprana en los discursos examinados y permitió comprender el lugar que los estudiantes asignan a los procesos de comprensión lectora dentro de su formación académica. Esta categoría indica que los universitarios no disfrutan la lectura e interpretación de textos porque, en la mayoría de los casos, la literatura académica que proponen los docentes no les resulta atractiva. *"Creo que soy capaz de debatir y dar razón por lecturas, pero, a veces no lo hago, porque se trata de temas que no me gustan, temas que me aburren"* (Informante 4). Por otra parte, la Motivación lectora extrínseca brindó un panorama esclarecedor con respecto a posibles alternativas para fortalecer los procesos de comprensión lectora en las universidades. *"Los muchachos tienen que empezar por leer cosas que les gusten, que los motiven por sí solos y no porque el profesor se los dice o por la nota… Yo creo que eso se puede mejorar si comprendemos que no todos los gustos y orientaciones hacia la lectura son comunes"* (Informante 2).

3.5 Transición y legado escolar

Esta categoría describe la necesidad de comprender las falencias en la comprensión de lectura como un fenómeno que se origina en los centros de educación media y básica y que se evidencia en las universidades (en lugar de desarrollarse exclusivamente en ellas). La transición y el legado escolar proponen un llamado para dirigir las labores interventivas a los escenarios de educación que anteceden a la universidad y que, por esto mismo, hacen que este fenómeno adopte matices más globales. *"Los estudiantes cuando pasan del colegio a la universidad, se quedan leyendo como en once, trabado, porque tocó, por pereza. En los colegios no se hace nada al respecto, porque igual en el colegio es muy difícil perder el año por no leer bien"* (Informante 9).

3.6 Lectura progresiva y personalizada

Es la última categoría de construcción sociológica y se vincula directamente con las percepciones que los participantes del ejercicio expresaron al respecto de las posibles alternativas que podrían contribuir a mejorar las capacidades lectoras de los universitarios. Aquí se evidenció un consenso discursivo que apuntaba a considerar la lectura como un hábito posible de adquirir progresivamente y, en lo posible, ligado íntimamente con los gustos y predisposiciones literarias de los estudiantes. "*Yo creo que una de las estrategias puede ser que empiecen a dejar más textos, y textos que se adapten a los intereses de los estudiantes… yo sé que hay unos niveles de textos, entonces que empiecen desde los más simples pero que aumenten la lectura y el nivel. Me parece que si se nos da la oportunidad de encontrar lo que nos gusta y que además podamos comenzar a leerlo a nuestro ritmo, se puede mejorar la comprensión lectora en la universidad*" (Informante 3).

3.7 Representaciones Intersubjetivas sobre la comprensión de lectura y su incidencia en el rendimiento académico

Después de describir las categorías que integraron el modelo teórico del ejercicio es posible desarrollar una conceptualización final que englobe la lógica y la interacción discursiva evidenciada en el fenómeno investigado. La comprensión de lectura incide directamente en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Las falencias en esta competencia provienen de niveles educativos anteriores a la universidad y se configuran como un factor problemático de repercusiones notables en el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes. Las percepciones de docentes, estudiantes y directivos no coinciden al abordar el fenómeno y, posiblemente por esta razón, son limitadas las alternativas pensadas para abordar la problemática. Tanto las universidades como sus estudiantes comprenden la importancia de la comprensión de lectura, no obstante, su disposición para mejorarla se ve impedida por desinterés académico, rigidez pedagógica o negligencia institucional.

4 A manera de conclusiones

La labor emprendida permitió plantear algunas estrategias que, al integrar la intersubjetividad de docentes, estudiantes, directivos e investigadores, ofrecen un abordaje inteligible que puede contribuir a mejorar los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes, así como la incidencia reflejada en su rendimiento académico. Así pues, las estrategias de implementación pedagógica resultantes fueron:

- Adoptar de modelos de enseñanza alternativos: En este punto se resalta la necesidad de incluir modelos pedagógicos que difieran de las propuestas de enseñanza ortodoxas y que resulten atractivos (personalizados) para los estudiantes. Solo es posible transformar la percepción que se tiene con respecto a la lectura, si se transforma la manera en la que se la enseña.
- Adecuar sistemas de evaluación alternativos: Esta estrategia apunta a fundamentar los procesos de evaluación en el pensamiento crítico y las labores de reflexión, antes que, en ejercicios memorísticos y repetitivos, que no enriquecen la capacidad de argumentación e intertextualidad. De igual manera, se hace importante asumir modelos más centrados en las inclinaciones de los estudiantes, con el fin de incentivar procesos de comprensión lectora intrínsecos, que les permitan leer y analizar por su propia voluntad.
- Generar espacios de reflexión intrauniversitarios: Aquí se plantea el establecimiento de encuentros en los que estudiantes, docentes y directivos expongan sus percepciones al respecto de competencias académicas (incluida la comprensión de lectura) que no satisfacen los estándares de calidad propuestos por la educación. Si lo que busca la comprensión de lectura es despertar una postura crítica en los estudiantes, la mejor manera de hacerlo es en espacios de interacción con el otro.
- Acompañar y estimular el contacto con la lectura: Esta alternativa invita a los docentes para que orienten a los estudiantes en el encuentro con textos que les atraigan y que posibiliten iniciar procesos de comprensión lectora. Para que esto ocurra las universidades deberán adoptar una postura flexible en la que los intereses literarios de los estudiantes no se restrinjan en el cumplimiento de los planes educativos trazados por la institución (de lo contrario, se continuaría imponiendo la lectura sobre la voluntad de aprendizaje de los universitarios).

Agradecimientos. Al Grupo de Investigación PSIEDU, del programa de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia. A los docentes, estudiantes y directivos de la UCC y la Uniautónoma por participar, con la mejor disposición de este ejercicio de investigación.

Referencias

Álvarez, G., y García, M. (2017). Dificultades de estudiantes universitarios en la comprensión de textos argumentativos. *Educación Y Humanismo*, 19(32), 18-30. doi: https://doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2529.

Cáceres, A., Donoso, P., y Guzmán, J. (2012). *Comprensión lectora. Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2*. (tesis de pregrado). Universidad de Chile. Chile.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. Londres, Inglaterra: SAGE.

Corbin, J., y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Ed. Universidad de Antioquia.

Huerta, M. (2009). *Otra mirada a la comprensión de textos escritos*. Bogotá, Colombia: El Cid Editor.

Lamas, H. (2014). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*. 3(1), 313-386. doi: http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74.

Larrañaga, E., y Yubero, S. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de Espana y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723. Recuperado de http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2015/nov/03.html.

Manriquez, L., y Vidal, D. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la educación superior*, 45(177), 95-118. doi: https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009.

Martínez-Otero, V. (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid, España: Fundamentos.

Pérez, M. (2013). Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora? *Revista Javeriana,* 149(791), 44-51. Recuperado de: https://www.javeriana.edu.co/blogs/perezr/files/articulo-mauricioperezabril-revista-javeriana-feberero-2013.pdf.

Peronard, M., Gómez, L., Parodi, G., y Núñez, P. (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile, Chile: Andrés Bello.

Quintero, M., y Vela, Y. (2016). Estado de la investigación sobre la comprensión de la lectura en estudiantes universitarios. *Rastros Rostros*, 18(32), 51-36. doi: http://dx.doi.org/10.16925/ra.v18i32.1177.

Romero, S., y Silva, G. (2017). Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión. *Revista Costarricense de psicología*, 36(2), 123-144. Recuperado de: http://www.scielo.sa.cr/pdf/rcp/v36n2/1659-2913-rcp-36-02-123.pdf.

Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma De Nuevo León* (tesis de maestria). Universidad Autónoma De Nuevo León, Monterrey, México.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Grao.

Estudo Qualitativo sobre os Desafios da Transição do Presencial para a Aprendizagem Híbrida

Everson Muckenberger[1], Francislê Neri de Souza[2], Amanda Ramalho Vasques[1], Andrea Filatro[1]

[1]Centro Universitário Adventista de São Paulo UNASP, Engenheiro Coelho, Brasil. Pró-reitoria de Educação a Distância.
everson.muckenberger@unasp.edu.br; amanda.vasques@unasp.edu.br; andrea.filatro@unasp.edu.br
[2]Centro Universitário Adventista de São Paulo UNASP, Engenheiro Coelho, Brasil. Pró-reitoria Acadêmica. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores CIDTFF, Universidade de Aveiro, Portugal.
francisle.souza@unasp.edu.br

Resumo. Entre as deliberações do Ministério da Educação relativas a regulamentação e crescimento da Educação a Distância (EaD) no Brasil, está a permissão para que Instituições de Ensino Superior (IES) ofereçam disciplinas semipresenciais em cursos de graduação presenciais. Os desafios desta implantação online no modelo presencial vêm exigindo constante esforço e revisão para que a transição entre as modalidades de ensino ocorra com sucesso. Esta pesquisa objetiva avaliar os resultados de uma proposta piloto da disciplina de Metodologia de Pesquisa no formato semipresencial para diferentes cursos de graduação presenciais. Foi elaborado um questionário com questões abertas a 316 estudantes para análise qualitativa dos desafios da aprendizagem desta transição. Os resultados apontam que a dimensão da gestão do tempo tem preponderância na composição das atividades autonomas dos estudantes. Isto implica que a busca por uma experiência de aprendizado online na modalidade semipresencial exige trabalhar fortemente a autorregulação da aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem híbrida; metodologia da pesquisa; estudantes universitários, Ensino a Distância.

Qualitative Study on the Challenges of the Face-to-Face Transition to Blended Learning

Abstract. Among the deliberations of the Ministry of Education regarding the regulation and growth of Distance Education (EaD) in Brazil, is the permission for Higher Education Institutions to offer online content in face-to-face undergraduate courses. The challenges of this online deployment in the face-to-face model have required constant effort and revision in order for the transition between teaching modalities to occur successfully. This research aims to evaluate the results of a pilot proposal of the Research Methodology course in the blended format for different undergraduate courses. A questionnaire was developed with questions open to 316 students to qualitative analyze of the challenges of learning in this transition. Results indicate that the dimension of time management has a preponderance in the composition of students' autonomous activities. This implies that the quest for an online learning experience in the blended mode requires strongly working the self-regulation of learning.

Keywords: Blended Learning; research methodology; universities students, distance learning.

1 Introdução

A Educação a Distância (EaD) tem se tornado uma escolha cada vez mais assertiva no contexto atual vivenciado pelas instituições de ensino dentro e fora do nosso país. A virtualização e as novas formas de mobilidade têm propiciado à sociedade novas formas de trabalho, ensino e pesquisa, ampliando a democratização do ensino e o uso das tecnologias no processo de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996, prevê o uso da modalidade de Educação a Distância (EaD) no Ensino Superior e indica que esta modalidade de educação será regida por regulamentos específicos. A portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 estipula que até 20% da carga horária total de um curso oferecido na modalidade presencial podia ser oferecido na modalidade semipresencial, ou, com recursos típicos da EaD.

Desde então as Instituições de Ensino Superior (IES), públicas ou particulares, têm avançado na promoção de iniciativas de educação mediada por tecnologias. Mais recentemente, a Portaria Nº 1.428 de 28 de dezembro de 2018 ampliou ainda mais as possibilidades de uso da modalidade EaD em cursos presenciais.

Neste sentido, uma IES pode avançar nesse percentual de carga horária EaD, podendo chegar até a 40% da carga horária total, seja oferecendo parte da carga horária das disciplinas, seja oferecendo toda a carga horária de uma ou mais disciplinas na modalidade EaD. Embora não haja uma configuração formal com esta nomenclatura, esta última portaria abre caminho para a modalidade de ensino híbrido, com os desafios próprios da aprendizagem híbrida (*Blended Learning*).

Diante deste quadro, a questão que se apresenta é: estariam os alunos de cursos presenciais interessados ou dispostos ou favoráveis a terem esse tipo de experiência? Se esses alunos escolheram fazer um curso presencial, aceitariam fazer disciplinas oferecidas totalmente na modalidade EaD?

Que atitudes esses alunos têm em relação à modalidade EaD?

O que sentem, o que pensam, como se comportam e como pretendem se comportar em relação à possibilidade de fazerem disciplinas EaD no contexto de um curso presencial?

Com o intuito de responder a essas perguntas foi realizada uma pesquisa com estudantes de uma IES particular e confessional brasileira, atuante no estado de São Paulo, depois de terem cursado uma disciplina cuja maior parte da carga horária foi oferecida na modalidade EaD, como parte da grade curricular de 17 cursos presenciais.

2 Referencial Teórico

Diferentes autores concordam que o mundo educacional caminha em direção à hibridização do ensino, também chamada *blended learning* (Bacich & Moran, 2018; Bacich, Tanzi Neto, & Trevisani, 2015; Valente, 2014). Contudo, vive-se hoje uma fase de transição na qual coexistem os sistemas e atividades tradicionais e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) visando proporcionar ao alunos e professores experiências educacionais diferenciadas. Horn & Staker (2015) questionam que a fase do ensino híbrido será passageira para uma inovação disruptiva mais permanente na educação (Neri de Souza, 2011). Estava anunciado que tais mudanças não tardariam a chegar à sala de aula. Este movimento, como atesta Valente (2014), iniciou-se com a adoção das metodologias e aprendizagem ativas, baseadas em problemas e projetos, visando a resolução de situações reais e com a integração das TIC como forma de complemento a atividades presenciais.

Estas iniciativas potencializam a pesquisa e as formas de colaboração e interação entre professores e alunos.

A proposta das disciplinas online começou a ser regulamentada a partir da Portaria Nº 4.059/2004 do Ministério da Educação (MEC) na qual já se permitia às Instituições de Ensino Superior (IES) oferecer disciplinas na modalidade semipresencial em cursos de graduação presenciais reconhecidos.

Diversas experiências foram conduzidas desde a abertura da possibilidade de uso da modalidade EaD em cursos presenciais, a exemplo de Souza et al. (2016), que avaliaram as perspectivas dos estudantes de licenciaturas EaD na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Por sua vez, Bittencourt e Mercado (2014) analisaram os fatores que levam à evasão em um curso EaD da Universidade Federal de Alagoas. Rodrigues Júnior e Fernandes (2014) discutem a proposta dos 20% de carga horária EaD em cursos presenciais de graduação em diferentes perspectivas. Outras experiências foram vivenciadas fora do âmbito da oferta de cursos e disciplinas EaD, envolvendo a inserção dos professores no mundo digital e atestando a relevância do desenvolvimento de uma cultura que adota a tecnologia, a despeito da resistência natural ao novo. Um exemplo desta prática foi analisado

por Longhi et al. (2014) a partir do uso recursos de EaD no apoio às atividades de ensino tradicionais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ao desenvolverem a Sala de Aula Virtual (SAV) para promover um maior acesso e uso de ferramentas digitais para os docentes.
A partir desses estudos, de especial consideração é o trabalho de Rodrigues Júnior e Fernandes (2014), por se tratar exatamente da proposta de inserção da oferta semipresencial, ou de disciplinas EaD em cursos presenciais.
As conclusões do texto indicam que a inserção da semipresencialidade em cursos presenciais tem um papel importante na formação de alunos e, consequentemente, de profissionais autônomos. Mas, para que tais iniciativas sejam bem-sucedidas e superem resistências e animosidades, é necessário investir na criação de uma "cultura online" entre alunos e professores e planejar muito bem a proposta educacional, que deve ser centrada no aluno, tendo o professor como mediador do processo de aprendizagem.

2.1 Contextos

Em 2017, a IES definiu como objetivo oferecer uma disciplina totalmente na modalidade EaD para os cursos presenciais. Neste contexto, decidiu-se analisar o projeto piloto de desenvolvimento e a oferta dessa disciplina online para os 821 alunos matriculados na disciplina escolhida nesta IES particular, confessional e comunitária, com *campi* localizados no estado de São Paulo.
A escolha pela disciplina de Metodologia de Pesquisa foi orientada pela análise das grades curriculares dos cursos ofertados. Por se tratar de uma disciplina comum e que fornece as bases para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos, orientações para os primeiros passos na pesquisa e um primeiro entendimento do processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso, a escolha revelou-se oportuna. Coordenadores de cursos das diferentes áreas foram consultados para a elaboração da ementa comum e bibliografia obrigatória da disciplina. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado pela instituição foi o Moodlerooms, que também atende os cursos de pós-graduação e extensão EaD. Nesta plataforma, estão integrados os *campi* que compõem a IES. Alunos, professores e coordenadores têm acesso ao AVA e seus diferentes conteúdos.

3 Metodologia

Por se tratar de uma turma piloto foram aplicados, no início e no final da disciplina "Metodologia da Pesquisa", questionários via Google Forms para levantamento das motivações, expectativas e perfil digital dos alunos (questionário inicial) e avaliação e diagnóstico (questionário final).
Tais questionários acompanhavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram respondidos de forma anônima. Esta pesquisa apresenta alguns resultados das questões abertas deste questionário final, aplicado aos alunos das turmas piloto, analisando três grandes dimensões: i) as dificuldades sentidas, ii) os aspectos positivos e iii) as melhorias em relação à disciplina. Esta análise foi realizada com apoio do software webQDA (Neri de Souza, Neri de Souza, Costa, Moreira, & Freitas, 2017), do qual apresentamos o aspecto geral das categorias e subcategorias que emergiram do sistema de análise.

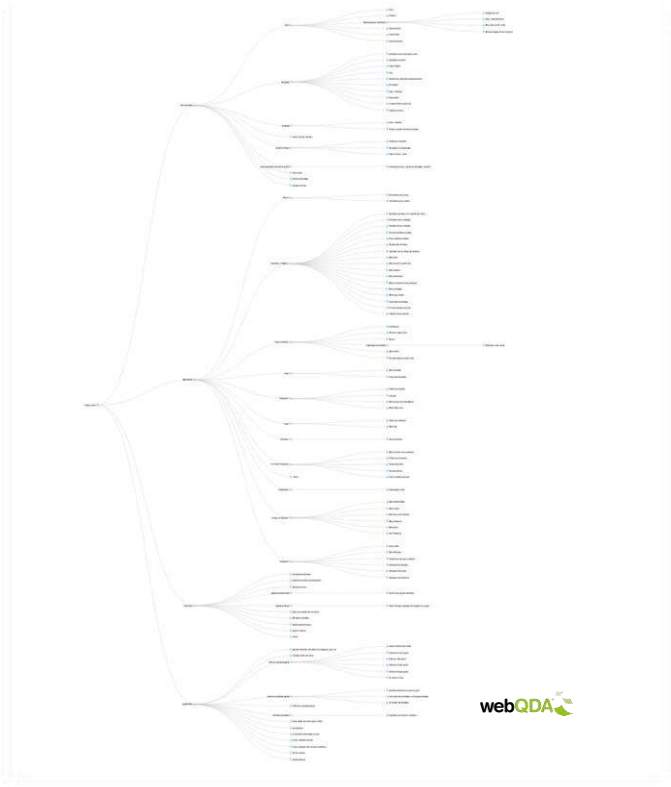


Fig. 1 *Aspecto geral do sistema de análise das questões abertas dos estudantes.*

4 Resultados

Ao final do semestre, aplicou-se um questionário composto por 10 questões, tanto abertas quanto fechadas. A amostra final foi composta por 317 respondentes de um universo de 821 estudantes. Na Tabela 1, apresentamos as principais dificuldades que emergiram da análise de conteúdo das questões abertas.

Tabela 1. Principais dificuldades observadas sobre a disciplina EaD de "Metodologia da Pesquisa"

Dificuldades	Nº Refs
Atividades	184
Gestão de Tempo	119
Questões técnicas	48
Apoio	39
Metodologia EAD ineficiente e/ou difícil	22
Nenhuma dificuldade	21
Avaliação	20
Gerais: confuso, cansativo	10
Muito teórica	3

Nas duas dimensões com o maior número de referência (Atividades e Gestão do Tempo) emergiram categorias e sub-categorias que revelam dificuldade na adminsitração pessoal do tempo e no

cumprimento das atividades propostas de forma autônoma (interpretação das atividades). São exemplos destas dificuldades:

- "Organização de tempo para conseguir ver todos os vídeos e fazer todas as leituras." Ref.5
- "Uma das dificuldades foi a questão dos prazos. Nas últimas semanas de atividades, não consegui entregar todas, porque realmente estava ocupada com o PI (Projeto Integrador) e não tive tempo de fazer." Ref.11
- "A maior dificuldade era que às vezes as atividades e os formatos de avaliações não estavam tão claros."Ref. 4

É importante notar que a análise de conteúdo também sustenta uma visão positiva da disciplina EaD de Metodologia da Pesquisa ofertada a para vários cursos presenciais (Ver Tabela 2).

Tabela 2. Principais aspectos Positivos observados na disciplina EaD de "Metodologia da Pesquisa"

Dimensão Positiva	Nº Refs.
Conteúdo/Conhecimento	220
Gostou e/ou agradeceu e/ou elogiou	112
Estrutura do Curso	87
Disciplina importante e/ou interessante	66
Gestão de Tempo	50
Experiência diferenciada	46
Suporte / Sistema	32
Tutoria	29
Relacionamento Pessoal	18

Alguns exemplos de benefícios identificados pelos alunos incluem:

- "Aprender a estudar de uma maneira melhor, como montar um trabalho, como avaliar o trabalho de outra pessoa ". Ref.118
- "1- Útil para trabalhos acadêmicos no próximo semestre; 2- Assuntos em específico podem ser praticados na profissão que desejo seguir; 3- Preparação para o nível de dificuldade que tende a aumentar no decorrer do curso." Ref.170
- "Videoaulas dinâmica e de fácil entendimento, ensino das etapas de pesquisa" Ref.131

É interessante que a dimensão Gestão do tempo volta a aparecer nos aspectos positivos por motivos diferentes daqueles relacionados às dificuldades obsservadas na disciplina: "a possibilidade de recorrer a ele quantas vezes necessário, e a flexibilidade quanto ao horário que permite nos escolher aquele que melhor nos adaptarmos" Ref.2. A última dimensão analisada diz respeito aos aspectos de melhorias sugeridas pelos estudantes que participaram do estudo. Todas as dimensões apresentadas na Tabela 3 têm categorias e subcategorias que especificam as sugestões de melhoria no processo de ensino EaD no curso presencial.

Tabela 3. Principais aspectos a melhorar observaods na disciplina EaD de "Metodologia da Pesquisa".

MELHORIAS	Nº Ref.
Encontros Presenciais	58
Atividades e Trabalhos	34
Aulas e Conteúdo	25
Chat	22
AVA	21
Videoaulas	19

Tutores e Professores	18
Organização	10
Notas	10
Avaliações	7
Disciplina	2
Alunos	1

É interessante destacar a ocorrência de 58 referências solicitando encontros presenciais na disciplina EaD:

- "Ter uma vez por semana aula presencial facilitaria ainda mais a aprendizagem" Ref.1
- "Aulas virtuais mais também presenciais pelo menos duas vezes por mês". Ref.50
- "Mais aula presencial". Ref.55

Além da predominância de solicitações por mais encontros presenciais, a maioria das sugestões de melhoria apresentou carater técnico ou processual.

5 Considerações finais

Em resumo, a experiência do ensino presencial é uma marca das últimas décadas no sistema educacional. Embora o EaD possa ter também um longo caminho, somente com as TIC se tornou plenamente viável a integração destas modalidades de ensino. Compreendemos que o ensino híbrido tem muitos desafios técnicos e processuais, contudo pode assumir um carater provisório para um patamar de inovação completamente disruptiva. Este estudo aponta que um dos maiores desafios está, contudo, na aceitação emocional e na capacidade de gestão do tempo pelos estudantes. Assim, é importante perceber a necessidade de trabalhar a autorregulação da aprendizagem para o sucesso pleno da aprendizagem híbrida no ensino superior.

Referências

Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora*. (L. Bacich & J. Moran, Eds.). Porto Alegre: Penso.

Bacich, L., Tanzi Neto, A., & Trevisani, F. M. (2015). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso.

Bittencourt, I. M.; Mercado, L. P. L. (2014) Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. *Ensaio*: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 22 (83), Rio de Janeiro, abr./jun., 465-504.

Horn, M. B., & Staker, H. (2015). *Blended: Usando a Inovação Disruptiva para Aprimorar a Educação*. Porto Alegre: John Wiley & Sons.

Longhi, M. T.; Carneiro, M.L.F.; Novak, S.; Musse, J. I. (2014) Sala de aula virtual: incentivando o uso das tecnologias de EAD no ensino presencial. *ANAIS do XI ESUD* Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Florianópolis: UDESC, UFSC, UNIREDE. Disponível em: http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128128.pdf Acesso em agosto de 2018.

Neri de Souza, F. (2011). Competência de Questionamento em Cursos Híbridos (Blended Leaqrning). In *Tecnologias na Educação: Uma abordagem crítica para uma atuação prática* (p. 170). Recife, Brasil: UFRPE.

Neri de Souza, F., Neri de Souza, D., Costa, A. P. A. P., Moreira, A. A. de F. G., & Freitas, F. M. (2017). *webQDA: Manual de Utilização Rápida* (3ª). Aveiro. Portugal: Universidade de Aveiro.

Rodrigues Junior, E.; Fernandes, F. J. (2014) Proposta de inclusão de carga horária semipresencial em cursos superiores presenciais. *Avaliação*, v. 19, n. 1, Campinas, 179-192.

Souza, S. Franco, V. S.; Costa, M. L. (2016) Educação a distância na ótica discente. *Educação e Pesquisa*, 42 (1), São Paulo, 99-114.

Valente, J. A. (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar Em Revista*, (4), Curitiba: Editora UFPR, 79–97.

Processo de pesquisa e desenvolvimento de ações educativas a partir de metodologias colaborativas no âmbito do projeto "Conexão Escola Mundo: espaços inovadores para a formação Cidadã"

Marina Bazzo de Espíndola[1] e Sabrina Severo da Silva[2]

[1]Departamento de Metodologia de Ensino Universidade Federal de Santa Catarina; marinabazzo@gmail.com
[2]Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina; sabrinaseverosilva@gmail.com

Resumo: Este artigo descreve os desafios do desenho metodológico de pesquisa colaborativa no contexto do Projeto "Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã". Uma proposta de cooperação internacional que tem como objetivo a educação em direitos humanos na cultura digital. O texto é um relato de experiência com uma análise preliminar do primeiro ano do projeto que finaliza em 2020. Nos desafiamos a pensar a educação em direitos humanos pela perspectiva hacker. Ou seja, de colaboração, autoria, autonomia, protagonismo e participação. Em Florianópolis/ Santa Catarina/ Brasil, unimos campos importantes para o estudo na educação: a educação em direitos humanos, a apropriação de TIC pela perspectiva mídia-educativa da ética hacker e a pesquisa enquanto processo formativo. Nossa metodologia colaborativa de pesquisa está pautada na intervenção ativista na pesquisa com e na escola.

Palavras chaves: Metodologias Colaborativas, Educação em Direitos Humanos, pesquisa e processo formativo.

Process of **research and development of educational actions based on collaborative methodologies within the project "World School Connection: Innovative spaces for Citizen Formation"**

Abstract: This article describes the challenges of the collaborative research methodological design in the context of the Project "Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã". A proposal for international cooperation that aims at human rights education in digital culture. The text is an experience report with a preliminary analysis of the first year of the project that ends in 2020. We are challenged to think about human rights education by the hacker perspective. That is, of collaboration, authorship, autonomy, protagonism and participation. In Florianópolis / Santa Catarina / Brasil, we have joined important fields for study in education: human rights education, the appropriation of ICT by the media-educational perspective of hacker ethics and research as a formative process. Our collaborative research methodology is based on activist intervention in research with and in school.

Keywords: Collaborative Methodologies, Human Rights Education, Research and Formative Process.

Introdução

O presente trabalho tem o objetivo de abordar os desafios do desenho metodológico de pesquisa qualitativa no Projeto "Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã", financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, sob a coordenação geral prof. Nelson Pretto da Universidade Federal da Bahia/UFBA e coordenação local na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC da professora Andrea Lapa. Trata-se de um projeto de cooperação internacional entre os grupos de pesquisa Comunic (UFSC/Brasil) e o Grupo de Pesquisa em Educação Comunicação e Tecnologias - GEC (UFBA/Brasil), o Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos – IDDH, o Laboratório de Estudos sobre Imagem e Cibercultura - Labic (Universidade Federal do Espírito Santo-Brasil), o Institut de recerca en Educació de la

CIAIQ
www.ciaiq.org

Universitat de Barcelona, o Laboratorio de Mitjans Interactius - LMI (UB/Espanha) e o Laboratorio di Tecnologie Audiovisive - LTA (Roma Tre/Italia).

O "Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã" reúne pesquisadores, professores, estudantes e ativistas com o objetivo de vivenciar na escola pública a construção coletiva e colaborativa de projetos de educação para os direitos humanos com tecnologias de informação e comunicação. Ou seja, a investigação e a pesquisa de ações inovadoras na e com as escolas que proponham um outro ecossistema que oriente novas práticas e políticas[1].

O projeto está acontecendo em dois contextos, uma escola pública em Florianópolis (Colégio Aplicação/UFSC) e outra em Salvador, que são objeto empírico de cinco linhas de pesquisa coordenadas por pesquisadores desta rede de parceiros: 1) Escola hacker/educação hacker; 2) Educação para a cidadania e direitos humanos na cultura digital; 3) Formação de professores; 4) Políticas públicas em educação e institucionalização (da educação hacker em DH); 5) (Uso e desenvolvimento de) Ferramentas digitais da educação hacker.

Em Florianópolis, unimos na Linha de Pesquisa 2 (Educação para a cidadania e direitos humanos na cultura digital) e na Linha de Pesquisa 3 (Formação de professores) campos de estudos importantes: a educação em direitos humanos, a apropriação de TIC pela perspectiva mídia-educativa da ética hacker e a pesquisa enquanto processo formativo.

Nelson Pretto (2017) diz que é comum que se associe os hackers aos criminosos que agem na internet roubando senhas, invadindo bancos e sistemas de segurança, mas este é o que denomina o cracker. Um hacker utiliza seu domínio tecnológico para uma participação ativa no seu grupo social, sendo um verdadeiro ativista. Soluciona desafios coletivos de forma colaborativa, produz conteúdos e os faz circular imediatamente para que possam ser testados, aperfeiçoados e utilizados por todos. A cultura hacker trazida à educação significa a valorização de autonomia, protagonismo, empoderamento autoria e produção coletiva e colaborativa (BONILLA; PRETTO, 2015). Trata-se de uma prática colaborativa que traz em si o acesso livre e aberto ao conhecimento e aos produtos do conhecimento, que anuncia um processo de fazer coletivo e ativismo.

O objetivo final está na criação de metodologias transformadoras para a formação cidadã que estabeleçam na escola um novo paradigma, centrado em uma educação para a autoria, colaboração e produção, a escola com jeito hacker de ser.

Estamos usando metodologias colaborativas não apenas como conteúdo das práticas pedagógicas (objeto da pesquisa) mas também como metodologia de pesquisa científica transferindo os fundamentos da perspectiva hacker de autonomia, empatia, colaboração, participação, protagonismo e autoria para o desenho de pesquisa e ação. Assumimos como pressupostos da metodologia colaborativa de pesquisa no Projeto Conexão Escola-Mundo a produção coletiva de dados, os diferentes olhares para a análise/análise coletiva do fenômeno e uma equipe multidisciplinar para garantir diferentes vozes.

Desenvolvimento

Um dos principais problemas em evidência na educação atual é a dissociação entre pesquisa e prática, pois a pesquisa educacional é um processo marcado pela complexidade do conhecimento,

pela crítica, pela reflexão-ação e pela criatividade. Para buscar formas de superar esta dicotomia e abarcar os princípios norteadores do projeto também na dimensão da metodologia de pesquisa, buscamos metodologias que nos ajudassem a estabelecer um processo horizontal, colaborativo e multidisciplinar para investigar e desenvolver possibilidades educativas para o contexto da escola.

A Pesquisa Baseada em Design é entendida como uma forma de pesquisa qualitativa útil para a criação de novas teorias, pela busca de significado (KELLY 2004) ou usada no contexto da descoberta (KELLY 2006, p.177) em vez da verificação de uma teoria existente. É qualitativa e distinta não só de experimentos laboratoriais como também de etnografia e ensaios de grande escala (COLLINS, JOSEPH, BIELACZYC, 2004).

Em linhas gerais, a PBD se caracteriza pelo foco em problemas educativos complexos situados nos contextos de ensino-aprendizagem; pelo desenvolvimento de experiências/intervenções educativas, pela integração de teorias educacionais (teorias norteadoras), tanto para compreender os problemas, quanto para desenvolver a experiência pedagógica; pelo desenvolvimento de intervenções a partir de um processo cíclico de análise, desenvolvimento, avaliação e (re)design e pela construção de conhecimentos a respeito dos processos de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem proporcionado pela intervenção (WANG e HANNAFIN, 2005).

A PBD pode ser entrelaçada com métodos quantitativos, por exemplo, como métodos mistos que cruzam o campo e o laboratório (BROWN 1992, p. 152-154; KELLY 2006, p. 169-171), como parte de um continuum (HOADLEY 2004), ou como posição agnóstica sobre perspectivas quantitativas e qualitativas (BANNAN-RITLAND 2003, p. 24). Outros trabalhos descrevem a PBD como uma forma de integrar outros métodos de pesquisa (COLLINS, JOSEPH, BIELACZYC, 2004, p. 39) ou disciplinas (BUCHANAN 2001).

Ao caracterizar o uso da pesquisa baseada em design no campo da educação, Kelly (2004) aponta que a atividade de design está necessariamente relacionada ao desenvolvimento de um produto/artefato pedagógico. É importante ressaltar que os artefatos pedagógicos não são necessariamente produtos materiais, como livros didáticos, jogos, software, mas incluem também processos, como atividades, currículos e teorias. Visando estabelecer um “denominador” comum aos processos e produtos desenvolvidos por meio da PBD, Van den Akker (1999, p. 4), sugere o uso do termo “intervenção”. Em síntese, a PBD se caracteriza não apenas pela intervenção, mas por sua característica peculiar de que estas intervenções incorporam reivindicações teóricas específicas sobre ensinar e aprender. Além disso, elas refletem um compromisso de estabelecer as relações entre teoria, artefatos projetados e a prática educativa.

Seeto e Herrington (2006) propõem o ciclo da PBD em quatro fases: Fase 1 – análise de problemas práticos (inclui contexto, motivações e necessidades); Fase 2 – desenvolvimento de solução com base em modelo teórico; Fase 3 – análise da intervenção em situações práticas reais; Fase 4 – documentação e reflexão para produzir princípios de design.

A partir das etapas da PBD, estruturamos o processo de pesquisa e desenvolvimento de ações educativas do Projeto Conexão-Escola Mundo (Figura 1) e, assim como ressaltam diversos autores, entrelaçamos a este arcabouço orientador uma série de estratégias e instrumentos de pesquisa qualitativa.



Fig. 1 - Processo coletivo de pesquisa e desenvolvimento das ações educativas na escola parceira (Elaborado pelos professores pesquisadores da UFSC Marina Bazzo de Espíndola e André Ary Leonel em 2018).

A primeira etapa consistiu em uma aproximação com o contexto de pesquisa, a formação da comunidade de pesquisa e a identificação coletiva das demandas da escola. Para isso, realizamos um seminário com atividades abertas ao público e oficinas problematizadoras na escola, como espaço de ação-reflexão sobre as intersecções entre a educação, as tecnologias e os direitos humanos. Posteriormente, realizamos o levantamento das demandas da escola com uma metodologia colaborativa que denominamos “fios soltos” e montamos o mapa conceitual dos temas que seriam desenvolvidos no ano letivo. A partir disso os professores da escola construíram a “árvore da turma”, uma metodologia participativa própria da educação em direitos humanos, elaborada pelo Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos/IDDH, que indica o problema a ser abordado, possíveis efeitos e suas causas. Ao longo desta primeira etapa o grupo organizou, também, encontros de estudos do referencial teórico do projeto.

Na etapa de desenvolvimento das ações educativas, partimos dos desafios elencados na etapa anterior. Para garantir um processo de desenvolvimento coletivo e não hierárquico, adaptamos e aplicamos na experiência do Colégio Aplicação uma metodologia colaborativa de investigação chamada Método Task Analysis (KIRWAN; AINSWORTH, 2005), especialmente a Table Top Analysis, uma técnica que requer uma equipe para a solução coletiva de problemas. Assim realizamos um momento inicial de delineamento das ações educativas com a representação de 6 pesquisadores do projeto: dois professores da universidade, dois professores da escola e dois estudantes do ensino médio. O desenvolvimento das ações educativas continuou em equipes de planejamento coletivo.

Na etapa de implementação das ações educativas, a equipe do projeto conduziu junto com os professores da escola as ações planejadas. Nesta etapa, parte da equipe também atuou por meio de observação participante no registro das ações.

Na etapa de Análise, Discussão e Redesign, tivemos reuniões e um seminário de avaliação da experiência do projeto.

A integração dos instrumentos e estratégias de pesquisa com as etapas do processo de desenvolvimento coletivo de ações educativas está representada na Figura 2.

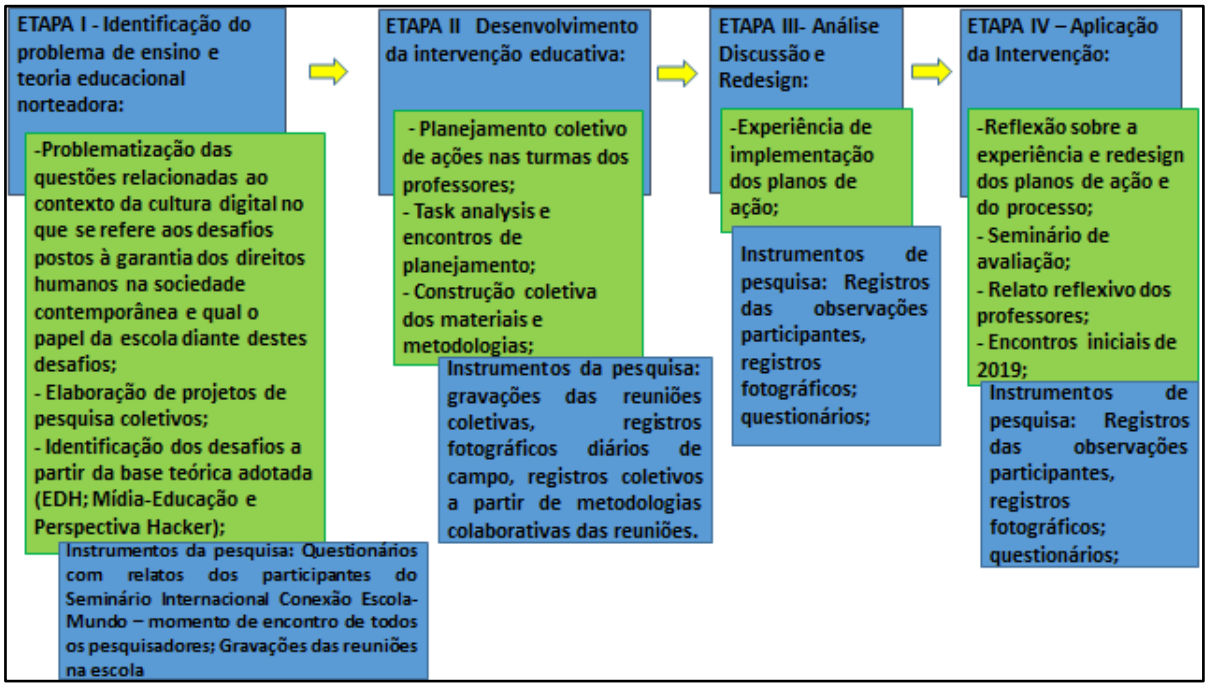


Fig. 2 -. Integração dos instrumentos de coleta de dados no Processo Coletivo de Pesquisa e Desenvolvimento de Ações Educativas.

Como fontes de dados já contamos com: a) Questionário diagnóstico para estudantes e professores; b) Gravações das reuniões coletivas; c) Materiais produzidos nas reuniões (mapa conceitual, árvore da turma); d) Produção colaborativa do plano de ação (Task Analysis + Detalhamento); e) Registro da observação das ações nas turmas; f) Relato livre da ação professores pesquisadores da escola e pesquisadores da universidade); g) Questionário de reflexão sobre as experiências nas ações realizadas; h) Gravação do seminário de avaliação. Além dessas fontes, cada pesquisador possui o seu próprio Diário de Campo. Um protocolo de observação das gravações das reuniões de planejamento foi realizado e estamos nos aperfeiçoando no uso de softwares de análise qualitativa de dados (WebQDA e AtlasTI) para otimizar o processo de análise das gravações em vídeo dessas reuniões. Quanto à análise do âmbito da ação na escola, como não é possível a gravação audiovisual desses momentos, elaboramos um protocolo de observação onde os pesquisadores, em todas as ações realizadas, registram a ocorrência de categorias pré-determinadas como: empoderamento, autoria, protagonismo, participação, colaboração e empatia.

Na dimensão longitudinal do projeto, estão previstos dois ciclos da PBD (2018 e 2019) e um ano para as análises e sistematizações das produções.

Considerações Finais

O ano de 2019 é o segundo ano do projeto Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores de formação cidadã. Temos muitos desafios para esta próxima etapa que se refere a penetração da educação em direitos humanos com TIC na escola. Almejamos desenvolver durante esse ano o aprofundamento do desenho metodológico. Temos como desafios trazer caráter colaborativo para as metodologias de pesquisa sobre a ação. Também estamos estruturando um desenho de pesquisa que incorpore a Pedagogia Baseada em Design e outras metodologias colaborativas de pesquisa na perspectiva de investigar o próprio desenho da pesquisa (caráter interativo e coletivo/colaborativo da PBD). Temos como objetivo a investigação sobre o potencial formativo dessas propostas de metodologias de ação por meio da pesquisa.

Nos perguntamos se o que temos feito pode ser considerado um processo formativo horizontal, não hierárquico, colaborativo e que fomenta a pesquisa por todos os envolvidos. E se nossas metodologias de pesquisa do projeto conseguem, de fato, incorporar o caráter colaborativo da ação. Acreditamos que no decorrer de todo o processo, entenderemos o que realmente significa uma pesquisa colaborativa.

Referências:

Bonilla, M.; Pretto, N. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. Em Aberto, Brasília, v. 28, n. 94, p. 23-40, jul./dez. 2015.

Brown, A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. The Journal of the Learning Sciences, 2(2), 141-178.

Collins A, Joseph D, Bielaczyc K. Design research: theoretical and methodological. J learn Sci. 2004; 13(1):15-42.

Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An emerging paradigm for educational inquiry. Educational Researcher, 32(1), 5-8, 35-37.

Hoadley, C. M. (2004). Methodological alignment in design-based research. Educational Psychologist, 39(4), 203-212.

Kelly, A. (2004). Design research in education: Yes, but is it methodological? The Journal of the Learning Sciences, 13(1), 115-128.

Kirwan, B.; Ainsworth, L. K. A guide to task analysis. London: Taylor & Francis, 2005.

Pretto, N. Educações, culturas e hackers: escritos e reflexões. Salvador/BA: EDUFBA, 2017.

Projeto Conexão Escola-Mundo: Espaços Inovadores de Formação Cidadã. 2017. Aprovado no Edital CHSSA 2016/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (n. 440065/2017-8)

Seeto D, Herrington J. Design-based research and the learning designer [Internet]. In: Proceedings of 23º Ascilite Conference; 2006; Sydney; Austrália. Sydney: University of Sydney; 2006. p. 741-5 [acesso 2014 Jun 20]. Disponível em: http://www.ascilite.org.au/conferences/sydney06/proceeding/pdf_papers/p177.pdf

Van Den Akker J. Principles and methods of development research. In: Van den Akker J, Branch RM, Gustafson K, Nieveen N, Plomp T, editors. Design approaches and tools in education and training. Netherlands: Kluwer Academic Publishers; 1999. p. 1-14.

Wang F, Hannafin MJ. Design-based research and technology-enhanced learning environments. Educ Techol Res Dev. 2005; 53(4):5-23.

Causas do abandono escolar de jovens mulheres no Brasil e na Espanha

Enerci Candido Gomes[1], Maria das Graças Campos[1], Teresa Alzás[2], Luis M. Casas[2]

[1]Mestrado em Educação Universidade de Cuiabá, Cuiabá-Brasil. candidoenerci@yahoo.com.br
Departamento de Educação Universidade de Cuiabá, Cuiabá-Brasil. professoramatogrosso@gmail.com
[2]Universidad de Extremadura - España, alzasgarcia@gmail.com, luisma@unex.es

Resumo. Este trabalho apresenta duas pesquisas que, coincidentemente, estudaram o abandono e a exclusão escolar dos alunos da educação de jovens e adultos, sendo uma realizada pelo programa de Pós-Graduação da Universidade de Cuiabá Estado de Mato Grosso Brasil, e outra na região Extremadura - España. O artigo propõe analisar os pontos semelhantes, conflitantes e resultados em torno da temática. A análise objetiva compreender os motivos que levaram jovens e adultos a interromper os estudos, com uma abordagem de cunho qualitativo,

Palavras-chave: Jovens e Adultos; Abandono Escolar; Ensino.

Causes of School Dropout of Young Women in Brazil and Spain

Abstract. This study presents two studies that coincidentally studied the abandonment and exclusion of students from youth and adult education, one of which was carried out by the Graduate Program of the University of Cuiabá State of Mato Grosso, Brazil, and another in the Extremadura - Spain. The article proposes to analyze the similar points, conflicting results on the theme.

Keywords: Young people and adults; School Abandonment; Teaching

1 Introdução

No Brasil, a pesquisa originou-se da observação dos elevados índices de abandono escolar, visto que, a realidade não condiz com as conquistas da base legal.

Uma comprovação de que o sistema regular de oferta da Educação Básica no país, não vem permitindo a permanência e o sucesso escolar dos jovens e adultos são os altos índices de matrícula na EJA em 2015, já havia quase 3,5 milhões de matriculados, sendo 2.182.611 no Ensino Fundamental e 1.309.258 no Ensino Médio. Constata-se ainda que milhões de jovens brasileiros de 15 a 17 anos não completam o ano letivo frequentando a escola, e consequentemente, abandonam a os estudos antes de concluir esta etapa de ensino (Brasil, 2017).

Em Mato Grosso a situação não se configura diferente, pode-se considerar que o fator mais preocupante é que um número expressivo de alunos que iniciam e não concluem os estudos na rede oficial de ensino. Os dados obtidos com a pesquisa, realizada nas duas unidades escolares do Estado de Mato Grosso, uma em um bairro da capital Cuiabá e a outra no centro da cidade de Várzea Grande, mostraram que entre os anos de 2012 e 2016 foram matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA, 8.002 alunos no ensino médio, destes 2.795 abandonaram o curso.

No entanto, a análise dos dados fornecidos por uma das escolas pesquisadas evidencia que no início de cada ano letivo há um número expressivo de matrículas para os cursos da EJA, mas no decorrer do ano as desistências vão acontecendo, de modo que ao final do ano letivo esse número de matriculados não se mantém.

Conforme dados da escola intitulada de A na pesquisa realizada em Cuiabá, 6.695 alunos foram matriculados na EJA, entre 2012 e 2016, nesta escola, muitos desistiram no decorrer dos anos letivos. Não são diferentes os dados da escola B, mostra que a escola efetivou 1.307 matrículas na EJA, entre 2012 e 2016. Desse total, 622 desistiram.
Quanto à Europa e Espanha, os dados mais recentes sobre a evasão escolar de jovens entre 18 e 24 anos mostram que, enquanto a Europa se aproxima da meta de reduzir a taxa de abandono para 10%, a Espanha ainda registra uma taxa de abandono escolar. 18,3% (Eurostat, 2017). Na Espanha, há diferenças entre regiões: a Extremadura melhorou seus números nos últimos anos, embora esteja acima da média nacional, em 19,2% a partir de 2017 (CCOO, 2017). Um dos aspectos preocupantes em relação ao abandono escolar é a diferença nas taxas de evasão registradas em mulheres e homens, sendo maior nos últimos.

Objetivos e argumentos da pesquisa de Cuiabá, MT, Brasil

O problema da pesquisa está relacionado aos altos índices de abandono escolar e às questões inerentes ao trabalho, gravidez precoce, maternidade, e outras, que na maioria das vezes são colocadas como motivos principais do abandono escolar, o que levará ao questionamento de quais seriam as implicações dos fatores intraescolares na desistência de jovens mulheres dos cursos do EJA? O principal objetivo desse trabalho foi compreender a dinâmica e os motivos que levaram jovens mulheres a interromper os estudos na EJA, nos aspectos intra e extraescolares.

Quanto aos objetivos do trabalho assim foram propostos pela Espanha

- Para lidar com as causas pessoais que levam ao abandono escolar.
- Estudar os fatores intraescolares que provocam a evasão, ou a exclusão.
- Saber se as causas do abandono são diferentes em mulheres e homens.

2 Método

Para o alcance dos objetivos propostos, optou-se pela pesquisa qualitativa. Inicialmente na pesquisa a preocupação foi o levantamento dos dados, zelando pelo significado do processo de construção das percepções das jovens mulheres e não apenas com os resultados e o produto final. Na percepção de Bogdan e Biklen (1994), para a edificação de uma pesquisa via abordagem qualitativa, os dados devem ser recolhidos em seu ambiente real, sem que haja nenhum tipo de manipulação intencional, apreciados em sua importância e evidenciados de forma descritiva.
Para apreensão dos dados e melhor compreensão sobre a realidade das entrevistadas, optou-se pela utilização da ferramenta história oral que, na concepção de alguns autores, nesse tipo de estudo, pode ser de grande relevância.
Neste trabalho, dois tipos diferentes de técnicas qualitativas são utilizados. No estudo desenvolvido na Espanha, utilizou-se a técnica da história. Os participantes foram solicitados a responder por escrito a uma questão ampla, abrangendo toda a trajetória pessoal, bem como a interpretação e o significado de sua situação.
Com base nos dados obtidos, foi realizada uma análise de conteúdo (Krippendorff, 2004) utilizando o programa webQDA (De Souza, Costa, Moreira e De Souza, 2013), após o qual foram analisadas as manifestações mais importantes e frequentes dos participantes.
É importante esclarecer que, embora ambos os estudos tenham uma abordagem qualitativa, as técnicas usadas para coletar dados são diversas. Esse é um aspecto muito interessante, pois permite

conhecer as vantagens e limitações de cada técnica. Por exemplo, as entrevistas permitem uma maior abordagem da experiência pessoal e facilitam uma análise biográfica das trajetórias educacionais que levam ao abandono escolar; enquanto as histórias exigem que cada aluno conte sua história, mas se concentre em aspectos mais concretos, o que também permite uma análise de conteúdo mais rápida e, portanto, trabalha com um número de amostra maior.

3 Resultados obtidos

3.1. Categorias de análise encontradas no Brasil

A pesquisa foi realizada pelo Programa de Pó- Graduação da Universidade de Cuiabá em duas unidades escolares do Estado de Mato Grosso, sendo uma localizada no centro da Cidade de Várzea Grande e outra em um bairro da capital Cuiabá, sendo recorte da pesquisa do programa de mestrado da Universidade de Cuiabá, quando foram ouvidas 16 jovens. Na fase do campo observou-se a trajetória e o abandono escolar de 16 jovens mulheres. Assim o quadro a seguir demonstra os principais motivos para a não permanência escolar.

Quadro 2: Principais motivos da desistência escolar na EJA

1.	Não tinha com quem deixar os filhos pequenos	Das entrevistadas 32% apontaram como principal motivo para a desistência da EJA, não ter com quem deixar os filhos pequenos.
2.	Problema de saúde	6% disseram que por problemas de saúde não puderam continuar os estudos
3.	Dificuldade em conciliar trabalho, afazeres domésticos e estudar	31% disseram ter desistido porque não conseguiram conciliar o trabalho, com os afazeres domésticos e os estudos.
4.	Falta de apoio e incentivo da família	25% disseram que faltou apoio e incentivo da família, inclusive em cuidar dos filhos enquanto estas estudavam.
5.	Dificuldades com os professores	6% apontaram que tiveram problemas com os professores.

Fonte: Elaborada pela autora a partir das entrevistas.

Dessa forma, verificou-se que quando trata se de mulheres, as dificuldades são inúmeras, se consideradas as várias atribuições que exercem, observa se ainda a ausência de programas públicos privados de apoio e incentivo as jovens mulheres possam conciliar as atividades educativas com atuação no mercado de trabalho, em especial, após a maternidade.

3.2. Categorias de análise concebidas na Espanha.

As histórias foram recolhidas por 309 pessoas, das quais 60,52% eram homens e 39,48% mulheres.
Quanto às causas do abandono escolar, foram identificadas as seguintes categorias: preferência pelo trabalho, necessidade de ajuda do ambiente familiar, regulação do sistema educacional, clima no centro educacional, situações pessoais e, por fim, desmotivação para os estudos.
Preferência trabalhista é muito presente nas histórias, é visto em expressões como "Parei de estudar porque havia trabalho e gostei mais". De fato, muitos jovens abandonaram a escola porque

encontraram trabalho, o que é observado em expressões como "Parei de estudar porque encontrei trabalho" ou "Saí porque comecei a trabalhar".
Além disso, essas preferências trabalhistas estão ligadas a argumentos que recorrem principalmente à liberdade e à independência, como "Saí da escola para trabalhar e tenho meu primeiro salário e ser um pouco mais independente" ou "Comecei a trabalhar com 16 anos para me tornar independente e fazer o que eu quisesse. "
Em outros casos, a ideia de ter dinheiro está presente: "Eu queria ganhar dinheiro quando os outros estavam estudando" e "Eu queria trabalhar e começar a ganhar dinheiro". Por outro lado, a motivação para o trabalho é acompanhada de desmotivação para estudos, o que acaba sendo a justificativa para deixar de “parar de estudar aos 15 anos por falta de motivação e pensar que ganhar dinheiro poderia ser mais independente”.
Sobre a necessidade de ajuda do ambiente familiar, a principal necessidade de ajuda da família é econômica, e muitas pessoas dizem que precisam ir trabalhar porque precisam ajudar a família. Um exemplo dessa situação está na reportagem em expressões como "Parei de estudar porque em minha casa a situação econômica era muito complicada, encontrei um emprego que me deu a oportunidade de contribuir com dinheiro em casa por algum tempo". Há também casos de pessoas que pararam de estudar porque economicamente a família não podia cobrir as despesas educacionais "não poderia, não havia recursos em casa".
Em relação à regulamentação do sistema de ensino, que inclui aquelas situações relacionadas à legislação educacional ou regulamentação escolar, vale ressaltar os casos de abandono escolar por atingir a idade máxima (18 anos) e não poder continuar treinando em o centro educacional "quando eu quis estudar, já era tarde e eu repeti o curso no 4º ESO com 18 anos com 3 matérias e não pude voltar à escola".
No que diz respeito ao clima no centro educacional, são recolhidos comentários relacionados com as relações de conflito que ocorrem entre professores-alunos e entre estudantes e alunos. Dentro da interação aluno-professor deve notar-se comentários como "Naquele tempo eu parei de estudar porque eu odiava a escola, estudos e até mesmo professores, levou-me a tudo isso as numerosas discussões com os professores durante anos, talvez várias vezes com razão e outros sem ela ". Em relação ao conflito entre iguais, observa-se mais do que o esperado, como afirmam algumas das histórias "Parei de estudar porque sofri assédio no Instituto, fiquei com medo de ir porque um grupo de alunos me atacou".
No que diz respeito às situações pessoais, ou seja, o conjunto de circunstâncias que forçam o abandono, é importante salientar as doenças e gestações em adolescentes como o que é mais transmitido nas diferentes histórias. Quanto à doença são mencionados como "parou de estudar 17 anos devido à doença, passei três anos operando então" e sobre a gravideze evidenciou-se declarações como "Eu parei de estudar porque engravidei e tive que encontrar trabalho para apoiar minha filha".

3.3. Semelhanças e diferenças Brasil / Espanha.

Observa-se no Brasil, diferentemente da Espanha os jovens são excluídos prematuramente do Sistema Regular de Ensino. São na maioria de 14 a 17 anos de idade que ficam diante de uma única opção educativa: frequentar a modalidade da EJA.
Constatando também que as possibilidades de formação escolar foram menos eficazes para as mulheres do que para os homens, o que nos obriga a refletir sobre esse fato e a considerar se essas políticas têm menos efeito sobre as motivações das mulheres para abandonar a escola. É necessário, então, conhecer essas motivações e agir contra elas,no Brasil observa-se que tal qual na Espanha as taxas de abandono são diferentes por regiões. Assim para o abandono escolar de mulheres no Brasil é maior que na Espanha, sendo que na Espanha as estatísticas de abandono escolar é maior nos homens.

Enfocando que os principais motivos que envolvem o abandono escolar no Brasil, conforme a pesquisa são: fatores extraescolares (gravidez precoce, maternidade, dupla jornada de trabalho, não ter com quem deixar os filhos pequenos, falta de incentivo da família, desânimo, dificuldade de aprendizagem, dentre outros) e fatores intraescolares (questões culturais e de gênero, dificuldade em atender aos objetivos e preferências dos alunos.

Na Espanha os motivos do abandono podem ser considerados semelhantes tais como: a questão familiar, a questão econômica quando muitos jovens de maneira precoce entram no mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar, assim também a questão da precarização econômica da família implica no abandono escolar com evidência nas duas pesquisas, uma vez que as pessoas não possuíam recurso suficiente para com os gastos educativos. Outra semelhança tanto no Brasil quanto na Espanha que provocam o abandono escolar está relacionada à gravidez na adolescência. Assim, no Brasil e na Espanha nos relatos de jovens a semelhança para as questões sociais, de vulnerabilidades, envolvimento com drogas, sendo que no Brasil existe com mais frequência aglutinando para o convívio com grupos ou pessoas em conflitos com a lei.

4 Conclusões

Trabalhando com as duas pesquisas, observa se as diferenças relevantes conforme indicado: no Brasil, a evasão escolar é maior nas mulheres, enquanto na Espanha é maior entre os homens. Porém, além dessas diferenças, o trabalho permitiu incorporar a perspectiva de gênero ao objeto de estudo, conhecendo as realidades compartilhadas dos alunos que saem do sistema educacional, tais como são: a gravidez precoce, trabalho, a desestruturação familiar, vulnerabilidade econômica e social, falta de estímulo com os estudos, dificuldades em acompanhar em algumas disciplinas e propostas curriculares.

Conclui- se, que, tanto no Brasil, quanto na Espanha o estudo sobre o abandono escolar dos (as) jovens tem sido uma preocupação em comum, tendo em vista a constatação que no Brasil há maior quantidade de abandono escolar pelas mulheres, efetivamente são maiores do que pelos homens. E isso acontece em sentido contrário na Espanha

Mediante análises das fontes documentais, orais, escritas, bem como das propostas e curriculares atinentes às duas pesquisas verificou-se que a mediação, o apoio familiar, bem como as políticas públicas de melhorias educacionais, direcionadas às mulheres são imprescindíveis. Principalmente, no momento em que a jovem mulher decide pela continuidade dos estudos, sabendo que a escola ainda é uma das fontes de conhecimento que possibilita ao ser humano ter uma educação formal e, consequentemente, um melhor desempenho na vida e no trabalho.

Considerando os motivos intraescolares as pesquisas sinalizam para a necessidade dos currículos sejam construídos respeitando os saberes e as peculiaridades dos alunos (as), contemplando também, uma formação continuada dos professores diante das especificidades desse público-alvo.

Assim o ensino de um modo geral deve atentar para a melhoria, das propostas e das atividades escolares com objetivo de atender às perspectivas desses (as) jovens, afim de que possam permanecer e concluir a educação básica.

Agradecimentos

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ

JUNTA DE EXTREMADURA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Referências

Bogban, R. Biklem, S. (1994). *Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Ed

Brasil (2017). Anuário Brasileiro da Educação Básica, Pnad Contínua, Movimento Todos pela Educação: Educação de Jovens e Adultos, Moderna. Disponível em:www.arede.inf.br/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2017/ Acesso 12/01/ 2018.

Comisiones Obreras Enseñanza (2017). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano.* Disponible en http://www.fe.ccoo.es/ce481b7bdf4baa40b9113155f2e94bbb000063.pdf

De Souza, F., Costa, A.P., Moreira, A. y Neri de Souza, D. (2013) *WebQDA Manual do Utilizador.* Disponible en https://www.webqda.com/software/ManualUtilizador.pdf

Eurostat (2017). Disponible en https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/overview

Krippendorff, K. (2004). C*ontent Analysis: An Introduction to Its Methodology.* Thousand Oaks, CA: Sage

Una aproximación, mediante juicio, a la validación del modelo de evaluación para el desarrollo de la cohesión social (CS) a partir de la educación

Jesús M. Jorenet[1], Margarita Bakieva[1] y Purificación Sanchéz-Delgado[1]
[1]Universidad de Valencia, jornet@uv.es; margarita.bakieva@uv.es;
purificacion.sanchez@uv.es

Resumen. A partir de estudios anteriores sobre el diseño y desarrollo de un modelo sistémico de evaluación (De la Orden, 2007), que atienda de forma coherente los tres planos posibles de análisis (evaluación de sistemas, instituciones escolares no universitarias y profesorado) se incorporan aspectos tomando como referencia el concepto de Cohesión Social (Consejo de Europa, 2005) para orientar un modelo de evaluación global (Jornet, 2012). A partir de este concepto, se pretende definir un modelo de evaluación acerca de lo que la educación aporta para promover la Cohesión Social (CS). Para ello, se ha obtenido una primera evidencia de validación del modelo en base a sus dimensiones (y constructos) mediante jueces (N=305) de nivel nacional e internacional, recabando las opiniones relacionadas con el ámbito educativo mediante encuesta. Los primeros resultados apoyan el diseño de planes de evaluación basados en el constructo CS, como referencia de calidad, que permitan responder la siguiente pregunta: ¿la educación promueve el desarrollo personal y la transformación social desde este concepto y tomando como finalidad la CS?

Palabras clave: cohesión social, evaluación sistémica, sistemas educativos, titulaciones universitarias.

Approaching, by judgmental review, to the validation of the evaluation model focused in development of the social cohesion (SC) in education

Abstract. Based on previous studies on the design and development of a systemic evaluation model (De la Orden, 2007), which consistently addresses the three possible levels of analysis (evaluation of systems, non-university educational institutions and teaching staff) aspects are incorporated taking as reference the concept of Social Cohesion (Council of Europe, 2005) to guide a global evaluation model (Jornet, 2012). From this concept, it is intended to define an evaluation model about what education contributes to promote Social Cohesion. For this, we have obtained a first evidence of validation of the model based on its dimensions (and constructs) by judges (N = 305) nationally and internationally, gathering opinions related to the educational field through a survey.
The first results support the design of evaluation plans based on the CS construct, as a reference of quality, that allow answering the following question: does education promote personal development and social transformation from this concept and taking the CS as its purpose?

Keywords: social cohesion, systemic evaluation, educational systems, university degrees.

1. Introducción

La evaluación de instituciones y sistemas educativos tiene un gran interés educativo y socio-político. No obstante, aunque este tipo de evaluaciones concita un gran impacto social, puede que nos encontremos ante uno de los ámbitos en el que los profesionales de la educación tengan mayor desconocimiento (Jornet, López-González y Tourón, 2012). Los enfoques teóricos subyacentes en estas evaluaciones y su metodología son muy complejos y normalmente no están claramente expuestos en los informes evaluativos. En los últimos años, institutos o agencias de evaluación, han fomentado la mejora del diseño y de la construcción de los instrumentos de evaluación de los sistemas educativos. Pero en general, estos esfuerzos se han ido dirigiendo únicamente hacia los factores que explican el desempeño como producto o resultado educativo (Backhoff, Bouza, González-Montesinos, Andrade, Hernández y Contreras 2008; Murillo, 2009; Willms, 2006).

CIAIQ
www.ciaiq.org

La consecuencia es que se ha ido produciendo una corriente de innovación educativa y de los planes escolares en general, pero sin llegar a aportar utilidad real a las informaciones que se derivan de los informes sobre las evaluaciones de los sistemas educativos (Jornet, González-Such y Perales, 2012).

Por ello, estamos realizando diversos estudios acerca del modo en que pueden mejorarse las evaluaciones que se realizan acerca de los Sistemas Educativos. Estas investigaciones se están desarrollando coordinadas por el Grupo de Medición y Evaluación[1] de la *Universitat de València*, si bien participan en él diversos investigadores/as de universidades españolas y extranjeras. En esta investigación utilizamos el concepto de Cohesión Social (CS), definida por "capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva y a la participación responsable" (Consejo de Europa, 2005, p 23) como la finalidad a la que deberían aspirar las sociedades en su desarrollo. Desde este concepto, pusimos en marcha diversas investigaciones para definir un modelo de evaluación que tomara como concepto de calidad lo que la educación aporta para promover la CS. Para ello, partimos de un modelo global, de carácter sistémico, el modelo de evaluación de De la Orden et al. (1997). Una característica del modelo es que debía atender de forma coherente los tres planos posibles de análisis: Macro (evaluación de sistemas), Meso (instituciones) y Micro (Aula/aprendizaje/docencia). Las dimensiones del modelo se derivan de la definición realizada por el Consejo de Europa (2005), anteriormente presentada, acerca de la CS. La validación del constructo se basa en procesos de juicio de expertos. En este trabajo presentamos la "Validación Genérica del Constructo", así como un avance de validación realizada para titulaciones universitarias, como muestra de la flexibilidad del modelo para su adaptación a diferentes contextos educativos y socio-culturales.

2. Objetivos

El objetivo principal es aportar evidencias acerca de la validación genérica del constructo al que se dirige el modelo. Para ello partimos de la definición de CS del Consejo de Europa (2005). Como objetivos específicos se trata de analizar la representatividad de los indicadores de las dimensiones aisladas en el concepto –ver tabla 1- como elementos que coadyuven a la valoración de la aportación de la educación para promover la CS. Las dimensiones aisladas del concepto son: *Bienestar Social (para todos), Sostenibilidad a lo Largo de la Vida, Equidad e Integración de la Diversidad* y *Participación (social).*

Tabla 1. Aproximación de dimensiones y constructos implicados en la propuesta del modelo de evaluación para el desarrollo de la Cohesión Social (CS) a partir de la educación.

Dimensiones	Constructos implicados
Bienestar social (para todos)	1. Clima social y de aprendizaje en el aula 2. Gestión social del aula 3. Gestión de conflictos en el aula
Sostenibilidad (a lo largo de la vida)	4. Competencias básicas (señaladas en el diseño curricular) 5. Competencia y desarrollo emocional 6. Valor social de la educación 7. Resiliencia
Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades) e integración de la diversidad (personal y social)	8. Metodología didáctica (participativa, equipos, el estudiante como protagonista de su aprendizaje…) 9. Metodología de evaluación (diversificada en métodos, situaciones, tareas e instrumentos) 10. Colegialidad docente

[1] Grupo de Evaluación y Medición GEM-Educo. Web: http://www.uv.es/gem/gemeduco.

CIAIQ
www.ciaiq.org

	11. Respeto, dignidad y reconocimiento 12. Inclusividad: Atención a la diversidad física, cultural y/o social
Participación (social)	13. Colaboración Familia-Profesorado-Escuela 14. Estilos educativos familiares 15. Estilos educativos docentes 16. Sentido de pertenencia discente 17. Responsabilidad social: Autoimagen del rol social respecto a los entornos comunitarios (Escuela, Familia y Sociedad)

3. Metodología

La metodología de estudio se ha basado en la validación por expertos en educación. Se trata de un estudio de complementariedad metodológica cualitativa/cuantitativa (Jornet, González-Such y Perales, 2013). El proceso que aquí se presenta representa la etapa final de un estudio más amplio dirigido a la Validación de Constructo a partir de opiniones de expertos y cuya base metodológica está descrita en Jornet et al. (2017). El trabajo colaborativo, que se desarrolló en sucesivas investigaciones sobre el mismo constructo aplicado, a través de análisis con grupos focales, a diversos objetos (instituciones y sistemas educativos, conservatorios de música, etc…) es la base para identificar el consenso intersubjetivo. El proceso de definición del constructo general (la CS), sub-dimensiones y constructos específicos que las representan, proviene de estudios realizados con grupos focales. El análisis que aquí se presenta para apreciar el consenso inter-subjetivo es de tipo cuantitativo.

Estos procesos permitieron diseñar una encuesta que incluye dos componentes: a) Datos Personales de clasificación de especialistas (sin identificación nominal) -necesario para determinar la adecuación del grupo de estudio para los fines de la investigación, y por otro lado realizar estudios diferenciales acerca de las opiniones que al respecto pueda aportar cada colectivo-, y b) valoraciones de los expertos –con una escala Likert 1/10- sobre las sub-dimensiones y constructos que las representan y que habían sido identificadas a partir de grupos focales en estudios previos –ver tabla 3- en la definición del modelo de CS; se solicita la valoración en función a dos aspectos:

- Si el constructo que se pretende evaluar (por ejemplo, clima social del aula), sería un buen elemento para informar acerca la sub-dimensión de “bienestar social” al que hace referencia la definición de CS.
- A quién le deberíamos solicitar información para evaluar cada sub-dimensión; es decir, quién puede ser el mejor informante o fuente de información: ¿quién nos puede facilitar la mejor información, el profesorado, el alumnado, etc…?

3.1. Participantes: Grupos de expertos

Los participantes que actuaron como grupo de jueces fueron un total 305 personas. Sobre ellas, se recabaron diversas variables de clasificación con el fin de estudiar su valor diferencial en el momento de aportar sus valoraciones acerca del modelo. No obstante, y teniendo en cuenta que las opiniones o categorías interpretativas generalmente fueron muy homogéneas, en este trabajo presentamos tan sólo algunas de las características más importantes: Origen del informante (país), Sexo, Edad, Nivel en que desarrollan su trabajo (Universitario/No-Universitario) y Antigüedad profesional. El reclutamiento de jueces expertos se realizó a partir de la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia (RIIED), de la que el grupo de investigación que representamos “Grupo de Evaluación y Medición: Educación para la Cohesión Social” (GemEduCo, www.uv.es/gem) forma parte. Asimismo, se contactó con docentes en activo y otros especialistas de centros nacionales en los que se hubiera realizado alguna experiencia de ensayo con el modelo. De este modo, pudimos incluir especialistas en

evaluación y especialistas de instituciones escolares conocedores del sistema que se probaba como modelo de referencia. De acuerdo con los datos, prácticamente el 82% (n=250) de los informantes provenían de España. De ellos, el 50% aproximadamente era de la Comunidad Valenciana y los restantes, un 25% de la Comunidad de Madrid y un 12,5% de Castilla-La Mancha y otro 12,5% de Castilla-León. La aportación de informantes de Iberoamérica se gestionó gracias al apoyo de la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia (RIIED). Dado que no se han observado valoraciones diferenciales en cuanto al modelo no nos detendremos en esta presentación respecto al origen de los informantes. En la tabla 2 se presentan las distribuciones de los informantes según su ocupación.

Tabla 2. Ocupaciones de los Informantes.

Informantes	**Frecuencia**	**%**	**Informantes**	**Frecuencia**	**%**
Profesorado universitario	123	40,4	Docentes Universitarios	123	40,3
Profesorado Ed.Infantil, Ed.Primaria, Ed. Secundaria Obligatoria	69	22,6	Docentes No-Universitarios	182	59,7
Profesorado Bachillerato, Formación Profesional.	76	24,9			
Otros profesionales de instituciones o del sistema educativo (Orientadores, Inspectores,…)	37	12,1			
Total	305	100	Total	305	100

En la fig. 1 se presenta la distribución de los participantes en función de si realizan su trabajo en el ámbito universitario o no-universitario, así como expresando sus niveles medios de edad y antigüedad profesional, según el sexo.

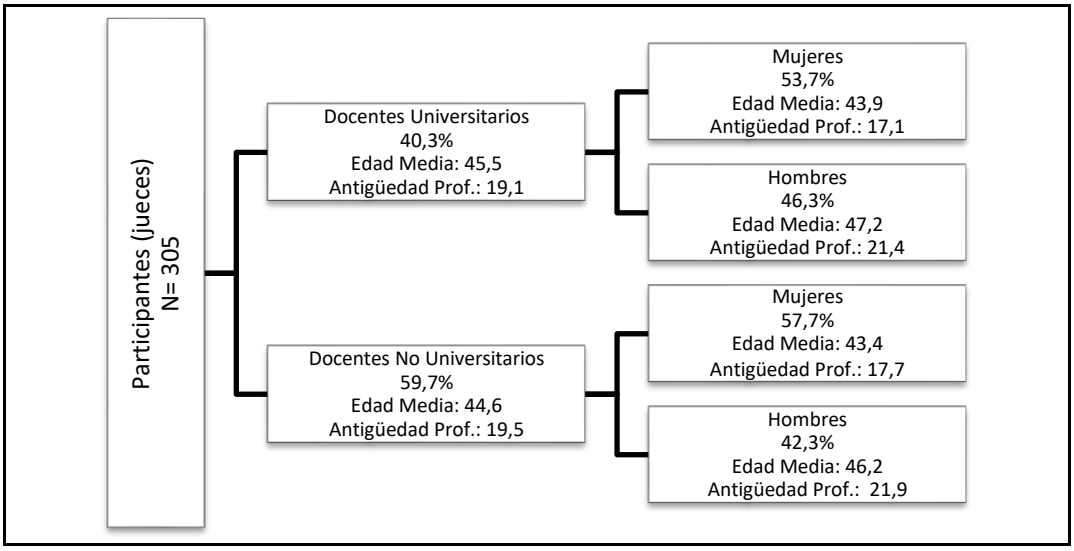


Fig. 1. *Distribución de informantes por actividad profesional, sexo y antigüedad.*

3.2. Análisis de Información

Presentamos tres aportaciones de análisis que se ajustan a las características de datos que provienen de la emisión de juicios de expertos: a) Análisis descriptivo acerca de la adecuación de las dimensiones y sub-dimensiones, así como el análisis porcentual de las nominaciones de audiencias o colectivos como informantes en evaluaciones a realizar con este modelo; b) Análisis de la consistencia (mediante

correlación intraclase) y congruencia de juicio (mediante la prueba W de Kendall) como base de estimación de la fiabilidad inter-jueces y, por tanto, expresión de la fiabilidad del consenso intersubjetivo; y, c) Análisis de conglomerados de k-medias para el estudio de perfiles de valoración de jueces.

Para el estudio de conglomerados de k-medias se han realizado análisis para soluciones de 2 a 5 grupos. Los criterios de selección de la solución más adecuada son: a) existencia de diferencias estadísticamente significativas (mediante ANOVA) entre los centroides de todas las sub-dimensiones de los grupos identificados, b) escalabilidad de perfiles, y c) la configuración de grupos consistentes, no residuales[2]. Se seleccionó este análisis porque permite el análisis de las distancias de juicio en términos absolutos, no condicionados por distancias estandarizadas, como por ejemplo una distancia correlacional. La distancia utilizada es la euclideana, que no distorsiona lo que podríamos identificar como la distancia psicológica que cada experto expresa al valorar cuantitativamente una categoría interpretativa en un criterio determinado.

El análisis de los datos se ha realizado con el programa SPSS versión 22[3] y se ha basado en una descripción de los datos obtenidos mediante la encuesta.

4. Resultados

La presentación de resultados la organizamos en tres apartados: la adecuación de las sub-dimensiones y dimensiones y la identificación de los mejores informantes para cada caso, b) la congruencia y consistencia de los jueces consultados y, c) los perfiles de juicio que se identifican y su asociación a variables diferenciales. Se presenta en este trabajo una primera evidencia de validación del Modelo de CS sobre sus dimensiones (y constructos) mediante la valoración por jueces, recabando las opiniones de profesorado, orientadores/as, personas implicadas en equipos directivos, e inspección. En cuanto a los resultados concretos de la validación de la definición de la CS, podemos ver tabla 3.

Tabla 3. Valoraciones de jueces. Modelo de CS aplicado al Sistema Educativo obligatorio.

Dimensión		***Constructo***	**Media***	**DT**	**CV**	***% de acuerdo sobre las audiencias***					
						Alumnos	*Profesores*	*Orienta d-s*	*Directores*	*Inspectores*	*Familia*
Bienestar social para todos	1.	Clima social y …	8,22	1,68	20,44	**90,5**	**95,1**	52,5	38,0	16,4	46,9
	2.	Gestión social …	7,99	1,78	22,28	68,2	**92,5**	60,7	46,6	21,3	36,7
	3.	Gestión de conflictos…	7,98	2,04	25,56	**80,7**	**91,8**	67,9	54,1	24,3	51,5
		TOTAL Bienestar Social	8,10	1,80	22,80	**79,8**	**93,1**	60,4	46,2	20,7	45,0
Sostenibilidad a lo largo de la vida	4.	Competencias básicas…	7,67	1,81	23,60	50,5	**94,1**	52,5	55,7	43,6	24,3
	5.	Competencia y…	8,00	1,93	24,13	69,8	**91,8**	73,1	34,4	19,3	60,3
	6.	Valor social …	8,27	1,88	22,73	64,3	**84,3**	65,6	64,6	53,1	74,1
	7.	Resiliencia	7,66	2,05	26,75	69,2	**81,0**	67,9	44,9	31,8	60,0
		TOTAL Sostenibilidad	7,90	1,90	24,3	63,5	**87,8**	64,8	49,9	37,0	54,7
Equidad en el acceso a recursos y oportunidades e integración de la diversidad.	8.	Metodología didáctica…	8,22	1,87	22,75	64,9	**96,4**	59,7	45,2	28,2	20,3
	9.	Metodología evaluación…	8,02	1,91	23,82	51,5	**97,0**	58,4	54,1	38,4	17,4
	10.	Colegialidad docente	7,41	2,11	28,48	23,9	**87,9**	46,6	71,5	47,2	9,20

[2] Tomamos como grupo residual aquel que está compuesto por menos de un 10% de los casos analizados.
[3] SPSS versión 24, con licencia de la Universitat de València.

CIAIQ
www.ciaiq.org

	11.	Respeto, dignidad y …	8,4	1,85	22,02	**85,9**	**89,2**	66,9	68,5	55,1	74,1
	12.	Inclusividad: Atención …	**8,55**	1,74	**20,35**	73,4	**92,1**	76,1	68,9	50,2	62,6
		TOTAL Equidad e Int. Div.	**8,10**	1,9	**23,5**	59,9	**92,5**	61,5	61,6	43,8	36,7
Participación social	13.	Colaboración Familia…	7,9	2,47	31,27	59,3	**92,1**	60,7	64,3	24,9	**89,8**
	14.	Estilos Educ. Familiares…	**7,05**	2,49	**35,32**	59,7	61,6	52,5	27,5	16,4	**86,9**
	15.	Estilos Docentes…	8,03	1,8	22,42	48,9	**96,4**	60,0	60,7	35,7	25,9
	16.	Sentido de pertenencia …	7,63	2,04	26,74	66,6	73,8	45,2	39,7	23,3	43,9
	17.	Responsabilidad social: …	7,97	1,94	24,34	72,5	**84,9**	64,9	67,5	48,9	**80,7**
		TOTAL Participación	7,70	2,1	**28,00**	61,4	**81,8**	56,7	51,9	29,8	**65,4**

*N=305, mín.=1, máx.=10

En la tabla 3 podemos observar la síntesis descriptiva de las valoraciones de los jueces para cada dimensión y sub-dimensión del Modelo de evaluación. También se incluye el porcentaje en que los jueces señalan a cada audiencia como posible informante para cada sub-dimensión y dimensión. Los puntajes de las dimensiones son promedios. Se resaltan en negrita los valores más altos y más bajos en cada indicador estadístico. En cuanto a los porcentajes de jueces que señalan a cada audiencia, hemos sombreado aquéllos colectivos que han sido identificados al menos por el 60% de los jueces. La finalidad es identificar a los mejores informantes, así como a aquellos otros que deben ser tenidos en cuenta en procesos de triangulación de informaciones. De acuerdo a los datos (tabla 2) las cuatro dimensiones están adecuadamente representadas a partir de las sub-dimensiones propuestas. Las mejor representadas son las de Equidad e integración de la diversidad y la de Bienestar social.

Como puede observarse respecto a la selección de informantes, se producen nominaciones bastante claras y coherentes:

a) El profesorado es el colectivo que se considera como mejor informante en todas las dimensiones y en la mayoría de sub-dimensiones. En este sentido señalar que se identifica como referencia para informar tanto acerca de cuestiones relativas al alumnado como a la gestión y organización del aula y centro.
b) El alumnado es el segundo colectivo nominado.
c) La familia es el tercer colectivo en cuanto a importancia como informante. En este caso, se le identifica en relación a la participación y relación familia-centro educativo.
d) Algunos colectivos han reunido menos del 50% de nominaciones en diversas sub-dimensiones: equipos directivos, orientadores psicopedagógicos escolares e inspectores educativos

Los resultados obtenidos acerca de la consistencia inter-jueces o congruencia de juicio se pueden observar en la tabla 4. En todos los grupos (total y segregados en función de si son docentes universitarios o no-universitarios) se obtienen niveles muy elevados de consistencia inter-jueces. Del mismo modo, al analizar las mismas bases de datos a través de la W de Kendall, se obtienen niveles medio-altos, teniendo en cuenta que el número de jueces es muy elevado y ello, en todo caso, podía afectar al estadístico de forma que se observaran niveles menores.

Tabla 4. Indicadores de consistencia y congruencia de juicio.

Estadísticos	Grupo Total	Grupos Docentes	
		Universitarios	*No-Universitarios*
Correlación Intraclase	0,956	0,925	0,905
W de Kendall	0,584	0,537	0,613
Ji Cuadrado	3017,450	1114,150	1887,061
gl	304	122	181
Sig. asintót.	0,000	0,000	0,000

Las apreciaciones acerca de la adecuación del modelo y de la nominación de informantes tienen valor en tanto en cuanto se apoyen en posiciones consistentes por parte de los expertos que han valorado estos aspectos respecto al modelo de evaluación. Por ello, los resultados mencionados en cuanto a consistencia y congruencia constituyen un aval para asumir las valoraciones emitidas como evidencia de validación del constructo tal como se ha operativizado en dimensiones y sub-dimensiones. Finalmente, presentamos los perfiles de valoración identificados a partir de Análisis de Conglomerados de k-medias. Se ha analizado las valoraciones emitidas por el grupo total para las 17 sub-dimensiones. De acuerdo con el razonamiento metodológico, se ha asumido como solución más representativa la de 2 grupos que pasamos a comentar brevemente. A esta solución se llega con 12 iteraciones. Se componen 2 grupos en el que el primero incluye a 209 expertos y el segundo 96. Los perfiles que corresponden a ambos grupos presentan diferencias estadísticamente significativas en todos sus centroides y se escalan, de forma que el grupo uno presenta mayor valoración de la adecuación de todas las subdimensiones y el grupo dos, menor –ver figura 2-.

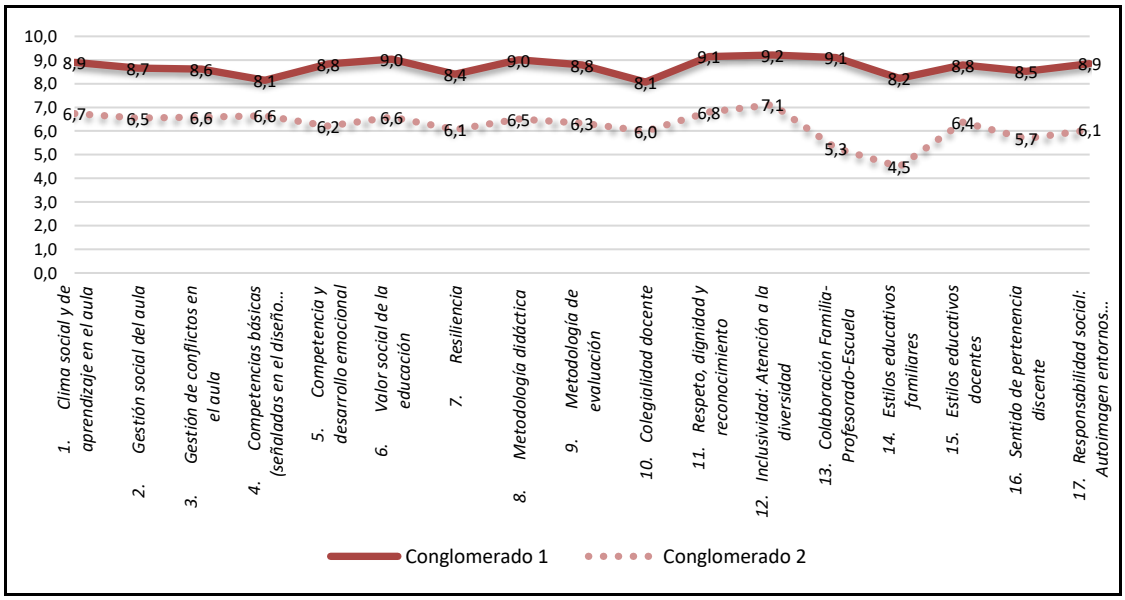


Fig. 2. *Perfiles de valoración en la solución de 2 grupos del análisis de conglomerados de k-medias.*

Adicionalmente, con la finalidad de caracterizar la composición de los grupos mediante algunas características de los jueces, hemos salvado la pertenencia a grupo y analizado si se da asociación entre ella y la tipología de docente (universitario/no-universitario y sexo) mediante análisis Ji-Cuadrado. En ambos casos, no se observan asociaciones estadísticamente significativas, lo que apoya el hecho de que se trata de valoraciones no dependientes del tipo de centro en que el experto ejerza su docencia, ni del sexo.

5. Discusión y conclusiones

Tal como se ha podido apreciar a partir de los resultados, la discusión específica acerca de las valoraciones de juicio puede ser muy variada. De hecho, en estudios adicionales, estamos identificando características que mejoran la orientación específica del modelo, aportando, junto a la generalidad que aquí se presenta, una mayor flexibilidad. El detalle de estas apreciaciones será comunicado posteriormente en un texto en el que se exponen de manera pormenorizada el modelo propuesto y sus adaptaciones a diferentes tipos de instituciones.

En este caso, tan sólo señalar algunos elementos que pueden sintetizar los resultados presentados:

a) La operativización del modelo puede entenderse como adecuada según las valoraciones de los expertos consultados; no se identifican, a nivel global, diferencias estadísticamente significativas que se vinculen a características colectivas de los jueces.
b) La identificación de informantes es coherente, señalando al profesorado como el centro sobre el que debe sustentarse la recogida de información evaluativa, así como al alumnado y, en tercer lugar, las familias; es decir, siguen siendo las más cercanas a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y en el centro educativo las más valiosas.
c) Se dispone de información específica acerca de qué otros colectivos pueden ser fuentes de información o informantes, cumpliendo con el criterio de triangulación.
d) Se advierte poco valor a las informaciones de otros colectivos que, a priori, deberían tener mayor importancia (inspectores). Sin embargo, como señalaremos posteriormente respecto a la estrategia evaluativa, la Inspección Educativa debería ser un elemento clave del modelo, al organizar y componer los Comités Externos de Evaluación. Posiblemente, la realidad actual ha configurado el rol evaluador y asesor de la Inspección, dejándolo relegado por la carga de sus actividades burocráticas, por lo que se perciben como poco conocedores de la realidad interna institucional.
e) Del mismo modo, equipos directivos y orientadores psicopedagógicos se consideran poco importantes como informantes, lo que define un panorama de funcionamiento de los centros escolares, al menos en Educación Primaria y Secundaria, poco alentador y que coincide en gran medida con conclusiones que al respecto pudieron derivarse del Informe TALIS (OCDE, 2013).
f) En cualquier caso, como modelo, entendemos que, a partir de los resultados aportados, se puede constatar que el modelo puede actuar como un marco general de referencia en el que se identifica un concepto de calidad, la cohesión social, como medio y meta del desarrollo de la educación como política pública.
g) Pese a la dificultad de operativizar un modelo de evaluación basado en un constructo de estas características, los resultados vienen avalando que se trata de un enfoque útil y que posibilita integrar los enfoques más deseables para la educación en el s. XXI: inclusividad, bienestar para todos, sostenibilidad, participación social, etc. Hechos que no atienden modelos usuales que se centran en la evaluación de instituciones con enfoques meramente organizacionales (tales como el ISO-9000 o el Modelo Europeo de Gestión de Calidad, entre otros-AENOR, 2019-) y, en relación a sistemas educativos, evaluaciones a gran escala que tan sólo aportan visiones parciales basadas en productos educativos medidos a partir de pruebas estandarizadas diseñadas según modelos propios de los enfoques que los amparan y que resultan alejados a los métodos habituales de evaluación en el aula y no encuentran apoyo tampoco en estudios

de validación cultural, pese a ser trasnacionales: Proyectos PISA, TIMMS, PIRLS (OCDE, 2019; NCES, 2019), etc.

Más allá de estas apreciaciones tenemos que señalar que es la referencia para diversos tipos de aplicaciones que estamos llevando a cabo y que pretenden aportar un sistema de evaluación que permita valorar si en el sistema y las instituciones educativas se trabaja promoviendo la CS, como base para el desarrollo personal y la transformación social. Las aplicaciones realizadas hasta la actualidad han dado origen a la adaptación del modelo para la evaluación de instituciones de educación obligatoria y post-obligatoria, así como para la evaluación de Conservatorios Profesionales de Música y Danza (Cabedo, Juncos y Valero, 2015). Por otra parte, se ha realizado su adaptación teórica para la evaluación de instituciones universitarias (Jornet, Sánchez-Delgado y González-Such, 2014) y en la actualidad se está realizando la adaptación del modelo para la evaluación de titulaciones universitarias. En los estudios desarrollados, el modelo ha mostrado ser aplicable en instituciones y sistemas, prácticamente sin cambios sustanciales. En el caso de sistemas debería evolucionar hacia un enfoque de Mapa de Indicadores (Jornet y Bakieva, 2019). Únicamente al intentarse aplicar a la evaluación de titulaciones universitarias, se ha puesto en evidencia la necesidad de un mayor esfuerzo de adaptación. En la tabla 5, se sintetiza la adaptación de la definición de CS para la evaluación de titulaciones universitarias, así como una primera valoración acerca de la relevancia y claridad de la adaptación UNIVECS. Esta propuesta ha nacido a partir del trabajo de un grupo de expertos en docencia universitaria que ha estado analizando desde la definición anterior, hasta su operativización en dimensiones y sub-dimensiones. El cambio se debe a la especificación de una unidad de análisis diferente: no se trata ya de una institución, sino básicamente de un programa.

Tabla 5. Adaptación de la definición del modelo y de sus dimensiones para la evaluación de titulaciones universitarias.

Constructos	Relevancia		Claridad		Susceptibilidad de cambio	
Sostenibilidad	3,91	,29	3,68	,65	2,90	1,21
Bienestar social	3,91	,29	3,77	,43	2,95	1,32
Inclusión	4,00	,00	3,82	,50	3,05	1,23
Autonomía personal	3,82	,39	3,45	,91	3,1	,97
Sentido de pertenencia	3,91	,29	3,77	,61	3,05	1,23
Confianza	3,82	,39	3,36	,73	3,05	1,09
Movilidad social	3,82	,39	3,68	,65	3	1,18
Participación	3,77	,53	3,32	,89	3,1	1,09

Los pasos de trabajo incluyen los pasos de acuerdo con las líneas metodológicas indicadas en Jornet et al. (2017). En este momento se ha llevado a cabo un primer análisis a partir de jueces en el que se ha valorado la relevancia de las definiciones, su claridad para orientar la identificación de indicadores y si evalúan elementos que pueden ser susceptibles de cambio a partir de planes de mejora/innovación. Los primeros resultados son un aval para el uso del modelo en diferentes contextos. La presentación que aquí se realiza, al aportar una visión macro-analítica, no refleja la cualidad específica que aporta este modelo como guía de conceptualización de la calidad. Esta especificidad es una riqueza de su uso aplicado. En sucesivas aplicaciones, el modelo, a partir de grupos focales vuelve a ser contrastado, de manera que disponemos en esta aproximación de un elemento de triangulación básica para todas las aplicaciones: el criterio de referencia que permite la comparabilidad de los planes de evaluación que se deriven del modelo. Así, completa un análisis circular que parte de aproximaciones inductivas acerca de la aplicabilidad del modelo en contextos concretos, se construye teóricamente una referencia de constructo que, a su vez, se somete a juicio nuevamente, pero sin referirlo a un ámbito concreto. La

continuidad del estudio vuelve a los ámbitos concretos y tomará como referencia el trabajo de grupos focales de especialistas de instituciones específicas.

Agradecimientos. Este trabajo se ha llevado a cabo en el marco del proyecto de Investigación UNIVECS Validación de un sistema de evaluación de titulaciones universitarias basado en un modelo de cohesión social con referencia EDU2016-78065-R, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España cofinanciado con fondos FEDER. Asimismo, ha sido realizado con la colaboración de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED).

Referencias

AENOR (2019). *Organizaciones educativas. Sistemas de gestión para organizaciones educativas.* Disponible en: https://www.aenor.com.

Backhoff, E., Bouza, A., González-Montesinos, M., Andrade, E., Hernández, E., y Contreras, C. (2008). *Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 3º de Primaria de México*. México D. F: INEE.

Cabedo, C., Juncos, R., y Valero, J.P. (Eds.) (2015). *Las enseñanzas de música y danza en la Comunidad Valenciana. Marco teórico para su evaluación desde un modelo de cohesión social.* Mare Nostrum SG, Generalitat Valenciana: Valencia, España.

Consejo de Europa. (2005). *Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale - Guide méthodologique.* Estrasburgo: Consejo de Europa.

De la Orden, A., Asensio, I., Carballo, R., Fernández Díaz, J., Fuentes, A., García Ramos, J.M., y Guardia, S. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *RELIEVE, 3(*1). Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm.

Jornet, J. M. (2012). Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *5*(1), 349-362. Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf.

Jornet, J. M., López-González, E., y Tourón, J. (2012). Evaluación de sistemas educativos: teoría y experiencia. *Bordón*, *64*(2), 9-11.

Jornet, J.M. y Bakieva, M. (2019, junio). *Hacia un Mapa de Indicadores del Modelo Educación Superior y Cohesión Social (UNIVECS)*. Ponencia presentada en las II Jornadas internacionales sobre evaluación de titulaciones universitarias desde el modelo de evaluación educación superior y cohesión social. Universitat de València, España.

Jornet, J.M., González-Such, J., Perales, M.J., Sánchez-Delgado, P., Bisquert, M., Bakieva, M., …, Ortega-Gaite, S. (2017). Aproximaciones cualitativas para la definición y validación de constructos de instrumentos estandarizados de medida. En A. Pedro Costa, M.C. Sánchez-Gómez y M.V. Martín Cilleros (Eds.), *La Práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios* (pp. 151-188). Ludomedia: Portugal.

Jornet, J.M., González-Such, J., y Perales, M.J. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos. *Bordón*, *64*(2), 89-110.

Jornet, J.M., González-Such, J., y Perales, M.J. (Eds.) (2013). *Investigación evaluativa: Una perspectiva basada en la complementariedad metodológica (cuantitativa-cualitativa).* Perú: CREA.

Jornet, J.M., Sánchez-Delgado, P., y González-Such, J. (2014). Reflexiones en torno al contexto de la docencia universitaria desde un concepto de Cohesión Social: intervención educativa y evaluación. *Revista Argentina de Educación Superior, 6*(9), 110-145.

Murillo, J. (2009). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista electrónica latinoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 6*(1), 4-28.

NCES (2019). *International Activities Program IAP*. Disponible en: https://nces.ed.gov.

Nussbaum, M.C. (2006). Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. *Journal of human development, 7*, 385-395. Doi: 10.1080/14649880600815974.

OCDE (2013). TALIS 2013 *Resultados.* Disponible en: http://www.mecd.gob.es.

OCDE (2019). *What is PISA?* Disponible en: http:// http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/.

Phillips, C., Estey, S., y Ennis, M. (2010). La convención. *Migraciones forzadas*, 35, 23-24.

Sancho, C., Jornet, J. M., y Perales, M. J. (2014). Valor social subjetivo de la educación: docencia y resultados escolares. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 7(*2), 197-207. Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art15.pdf.

Walker, M.C. (2003) Framing social justice in education: what does the “capabilities” approach offer? *British Journal of Educational Studies, 51*, 168-187.

Willms, J. D. (2006). *Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems.* Montreal: UNESCO.

Orientaciones metodológicas para la validación cultural del modelo UNIVECS[1]

María Jesús Perales Montolío[1], Carlos Sancho-Álvarez[1], José González-Such[1]

[1]Universitat de València, España. carlos.sancho@uv.es; perales@uv.es; jose.gonzalez@uv.es

Resumen. El trabajo presenta el proceso de adaptación internacional del Modelo UNIVECS (Modelo de evaluación de titulaciones universitarias basadas en el concepto de Cohesión Social) a partir del concepto de validez cultural. El proceso de validación lógica y el de validación empírica deben respetar las especificidades locales, y las características fundamentales del modelo, aportando evidencias de validez de constructo y de contenido. Para ello, el constructo y las dimensiones de evaluación de titulaciones se adaptan a cada contexto estudiado desde un enfoque de validez cultural. Y se buscan evidencias del funcionamiento específico en el contexto, comparándolo con el funcionamiento del modelo en el contexto de diseño del modelo. El procedimiento utilizado aporta estrategias específicas para conseguir estos objetivos.

Palabras clave: Universidad; Validez cultural; Internacionalización; Evaluación de la Educación; Evaluación Internacional.

Methodological guidelines for the cultural validation of the UNIVECS model

Abstract. The work presents the process of international adaptation of the UNIVECS Model (Model of evaluation of university degrees based on the concept of Social Cohesion) based on the concept of cultural validity. The process of logical validation and empirical validation must respect the local backgrounds, and the fundamental characteristics of the model, offering construct evidences and content validity. For this, the construct and the evaluation dimensions of degrees are adapted to each context studied from an approach cultural validity. We looking evidences of the specific development in the context, to compare with the operation of the model in the design context. The procedure used offer specific strategies to achieve these objectives.

Keywords: University, Cultural Validity, Internationalization, Educational Evaluation, International Assessment.

Introducción

En esta investigación asumimos como referencia para definir el concepto de calidad para la evaluación de titulaciones universitarias, el de Cohesión Social (Lisboa, 2000; Niza, 2000; Jornet, 2012), definido por el Consejo de Europa como "la capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva y a la participación responsable" (Consejo de Europa, 2005, p.23). Este concepto se ha tomado como referente para el diseño del Modelo de evaluación de titulaciones universitarias UNIVECS.

Planteado el modelo en el contexto español y su proceso de validación (Jornet, Bakieva & Sánchez-Delgado, 2019), la adaptación del Modelo UNIVECS a otros contextos debe, por sus propios principios, partir de un posicionamiento que integre lo local con la internacionalización, y reafirme el compromiso

[1] Estudio financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España bajo el Proyecto I+D+I EDU2016-78065-R: Validación de un sistema de evaluación de titulaciones universitarias basado en un modelo de cohesión social" (UNIVECS), y cofinanciado con una Ayuda Postdoctoral del Subprograma de Atracción de Talento 2018 del Vicerrectorado de Investigación y Política Científica de la Universitat de València.

de las universidades como sustrato de pensamiento y de desarrollo cultural, comprometiéndose con la consecución de la cohesión social (Fëdorov Fëdorov, González-Such & Jornet Meliá, 2013).

En este caso, éste será el marco de referencia fundamental para el presente trabajo. Junto a él, se utilizará el modelo para evaluar el impacto y la relevancia de la educación en la sociedad, como un aspecto macroanalítico que sintetiza y globaliza el rol de la educación en la transformación social (Jornet, Sánchez-Delgado & Perales, 2014), que ofrece claves de valoración de impacto y relevancia susceptibles de revisión desde la contextualización internacional.

Los procesos de adaptación e internacionalización de proyectos anteriores (Jornet, Bakieva & Sanchez-Delgado, 2019; Sancho-Álvarez, Jornet & González-Such, 2017; Bakieva, Jornet & González-Such y Leiva, 2018) han puesto en evidencia la necesidad de ir más allá de las adaptaciones lingüísticas, y centrar el procedimiento en el cuidado de la validez cultural (Solano-Flores & Milbourn, 2016). La propuesta metodológica que se plantea en este trabajo parte de esa experiencia y esos referentes fundamentales.

Metodología

La finalidad del estudio es enriquecer la investigación sobre UNIVECS a partir de la colaboración con otros países, adaptando el modelo de evaluación (Jornet, 2012) en otras universidades, para poder aportar evidencias de validación de esa adaptación en otros contextos.

Para ello, se contemplan los siguientes objetivos:

- ✓ Validar el modelo de evaluación en diferentes grupos de estudio.
- ✓ Estudiar posibles asociaciones entre las diferentes dimensiones de evaluación.
- ✓ Generar espacios de diálogo y reflexión a través de la adaptación del modelo.
- ✓ Realizar capacitaciones formativas con profesorado universitario a partir de los resultados de la validación para fomentar titulaciones comprometidas con la CS.

Partimos de la concepción de Moss (1995), para quien estudiar la validez implica definir y establecer de forma explícita un marco conceptual que permita poder derivar hipótesis comprobables mediante múltiples líneas de investigación, que aporten evidencia acerca de las hipótesis formuladas para la interpretación de la escala y sus resultados (Ruiz-Primo, Jornet & Backhoff, 2006). En este proceso es imprescindible ser muy respetuosos con las características y elementos diferenciales de los contextos hacia los cuales se plantea el proceso de adaptación del modelo, dado que los aspectos culturales y de idioma pueden influir significativamente en la manera en que las personas dan sentido a sus experiencias y construyen significados (Bialystok, 2002; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985). Por ello, es imprescindible un enfoque de validación cultural allá donde se realice el proceso de adaptación planteado, ya que la cultura permea en cualquier aspecto de evaluación (Solano-Flores, Contreras-Niño & Backhoff, 2006; Wuttke, 2007). El punto de partida para ello es la definición de validez cultural de Solano-Flores & Milbourn: "La medida en que, durante todo el proceso de desarrollo de la evaluación, se toma en consideración que la experiencia cultural influye en la manera en que los estudiantes interpretan los ítems de una prueba" (2016, p. 3).

El concepto de validez cultural, las propuestas metodológicas para su medida, y las recomendaciones para cuidarla, surgen del ámbito de la traducción y adaptación de pruebas de rendimiento (Solano-Flores, Contreras-Niño & Backhoff, 2006; Solano-Flores & Milbourn, 2016). Sin embargo, es totalmente pertinente para cualquier proceso de adaptación de pruebas (cognitivas o no cognitivas) o para modelos más globalizados como UNIVECS. La adaptación del modelo requiere en primer lugar su adaptación lingüística, pero esto no es suficiente, pues "los aspectos culturales asociados al idioma no siempre se consideran de manera formal" (Solano-Flores, Contreras-Niño & Backhoff, 2006, p. 16). La propuesta de cuidar la validez cultural en la adaptación del contenido y el formato de los ítems (Solano-Flores & Milbourn, 2016) exige en la adaptación del modelo UNIVECS un doble proceso:

- Cuidar la adaptación lingüística y cultural de las definiciones del constructo cohesión social, de las dimensiones del modelo, y de los ítems en que se concretan los instrumentos.
- Cuidar la adaptación a los elementos estructurales del sistema universitario del país de destino y a los sistemas y procesos de participación, inclusión, desarrollo de pertenencia… en las distintas universidades, de acuerdo con la normativa y con la cultura específica. Se trata de cuidar que la formulación de las dimensiones y los ítems garantice (en la medida de lo posible) una atribución de significado paralela a la del modelo original pero adaptada a la situación de los contextos de adaptación.

Este proceso va a permitir identificar aspectos evaluativos relevantes desde los diversos constructos teóricos socio-educativos del Modelo UNIVECS, que, junto con características de contexto, permitan evaluar las titulaciones universitarias, pudiendo analizar en qué medida están contribuyendo a crear cohesión social, a partir de su calidad percibida en los diferentes contextos.

Este proceso pivota en torno a la validación de constructo que, como es sabido, puede abordarse desde dos perspectivas complementarias y secuenciales: (1) la validación lógica, a partir de jueces, y (2) la validación empírica a partir de análisis estadísticos (dimensionales, contrastes de hipótesis, etc.) realizados sobre datos reales a partir de su aplicación sobre el colectivo al que se dirige el modelo (Jornet & González-Such, 2009). Estos dos factores han de estar siempre presentes, porque, si no se tienen en consideración, podemos estar perjudicando la validez de constructo (Jornet, García-Bellido & González-Such, 2012).

Este proceso se abordará desde el listado de condiciones para la validez cultural y la validez consecuencial (Solano-Flores & Milbourn, 2016, p.9), adaptado al proceso de adaptación de un Modelo de evaluación centrado en variables no cognitivas.

Así, se parte de las condiciones para las tres fases señaladas por Solano-Flores y Milbourn (2016): programa de pruebas, participación y prácticas de evaluación.

Y se adaptan para las dos etapas señaladas en el proceso de validación:

- ✓ Validación lógica.
    - Marco conceptual del Modelo y sus instrumentos. El desarrollo del marco del modelo y sus instrumentos toma en cuenta que, siendo éste un artefacto cultural, las manifestaciones de las percepciones de las diferentes audiencias (alumnado, profesorado y equipos directivos) están mediadas por su experiencia sociocultural y lingüística, en su propio contexto universitario.
    - Equipo de desarrollo. Además de expertos en el contenido, profesorado y gestores universitarios, el equipo de validación debe incluir profesionales con especialidades en el campo de la cultura y el idioma (por ejemplo, antropología y sociolingüística) así como representantes de diversos grupos culturales y lingüísticos.
    - Especificaciones de ítems. Además de estar basadas en el modelo de referencia, el modelo UNIVECS, las decisiones relativas al formato y estructura de ítems toman en cuenta la noción de que estudiantes de diferentes grupos culturales y de distintos contextos pueden no estar igualmente familiarizados con el tipo de contenido planteado en los ítems (por ejemplo, los diferentes proceso de participación universitaria).
    - Representación de la diversidad de la población. Los grupos de estudio (regiones seleccionadas, universidades / facultades / titulaciones específicas, grupos de audiencias) incluyen, en todas las etapas del proceso de validación, diversas situaciones culturales, lingüísticas y socioeconómicas.

- ✓ Validación empírica.
    - Análisis del funcionamiento diferencial de los ítems. Se examinan los ítems para determinar si tienen un funcionamiento diferencial en detrimento de grupos específicos (por ejemplo, estudiantes de bajos ingresos y estudiantes de grupos culturales y lingüísticos específicos).
    - Desagregación de datos. Las características técnicas de la prueba se examinan por separado para cada grupo cultural, lingüístico y socioeconómico importante.
    - Mecanismos de corrección. El proceso de validación del modelo y de los instrumentos estipula acciones a tomar cuando se detectan ítems inadecuados de acuerdo con las evidencias de validez cultural obtenidas a partir de diferentes fuentes, incluyendo la revisión por expertos, el análisis del funcionamiento diferencial de los ítems y la desagregación de datos.

Procedimiento

Por lo que se refiere a la presente investigación, nos centraremos en dos etapas fundamentales:

1. Validación de jueces:

- ✓ En un primer acercamiento a la validez, el análisis lógico de la adaptación de la definición de cohesión social como criterio de evaluación de titulaciones universitarias a los contextos iberoamericanos, se realizará a través de valoración de jueces.
- ✓ Se podrá centrar el estudio hacia el análisis de los juicios emitidos por personas profesionales que trabajan en las universidades participantes.
- ✓ Se prestará especial atención en analizar la ausencia de sesgos en los ítems (lingüísticos, culturales, organizacionales y/o de género).

2. Validación empírica:

- ✓ Se centrará la validación en el análisis de propiedades métricas del modelo y sus instrumentos de evaluación, y su relación para cada uno de los constructos teóricos establecidos inicialmente.
- ✓ Se procederá a su validación empírica, de acuerdo a la medición de variables complejas y el desarrollo de evaluación de calidad (McCoach, Gable & Madura, 2013).
- ✓ El estudio incluirá también un análisis comparado con los resultados obtenidos en el contexto de destino, buscando argumentos interpretativos de posibles diferencias (vinculados con el análisis de la realidad local), y considerando las coincidencias como nuevas evidencias de validez del modelo.

Teniendo en cuenta estas dos etapas fundamentales, exponemos a continuación las principales fases en cuanto al procedimiento para la adaptación del modelo desde una aproximación de validación cultural sensible hacia el contexto, como se presenta en la fig. 1.

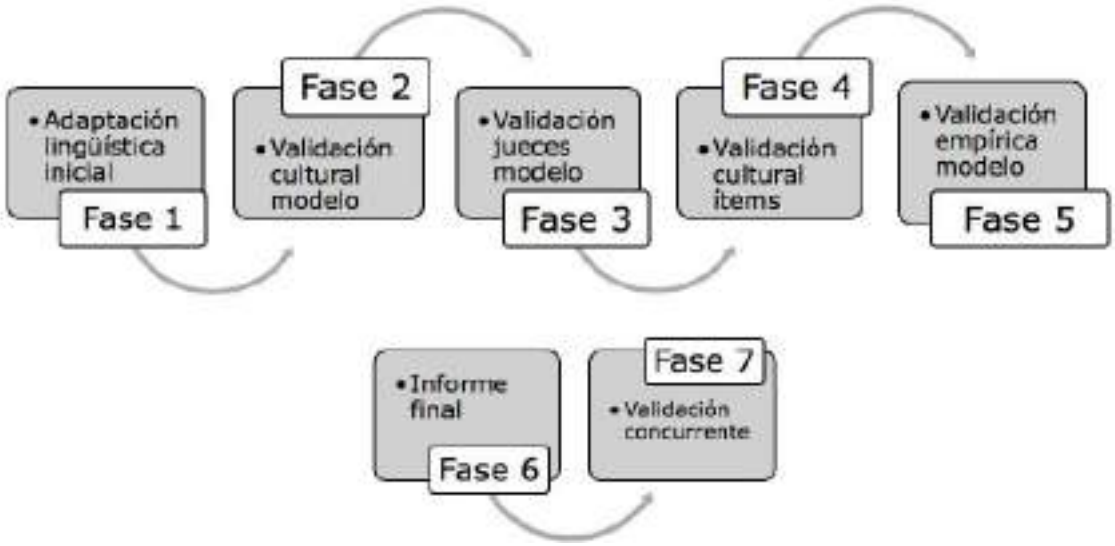


Fig. 1. Orientaciones metodológicas hacia la validación cultural del modelo UNIVECS.
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las diferentes fases se desarrollarán de manera específica diferentes pasos y procedimientos de acuerdo a las fases presentadas en la siguiente tabla 1:

- Por un lado, en cuanto a la adaptación lingüística y cultural se trabajará con especial sensibilidad en relación a los siguientes criterios: lingüísticos, culturales, organizacionales y/o de género.
- En cuanto a la información procedente del análisis de jueces para realizar la validación del modelo se deberán realizar los siguientes análisis para comprobar la consistencia inter-jueces o identificar diferencias: W Kendall, coeficiente de correlación Intra-clase y/o Kruskal-Wallis para muestras independientes. Asimismo, para representar la estructura de las dimensiones básicas a partir de las dimensiones teóricas del constructo en relación a cada país, entre los grupos de jueces, y para cada escala de valoración, se realizará un análisis de componentes principales categóricos (CATPCA).
- En relación a la información procedente de grupos focales se realizarán análisis textuales y semánticos de los datos, así como análisis de contenido mediante el establecimiento de un sistema categorial conformado por unidades que comparten significados afines.

Tabla 1. Propuesta de fases metodológicas hacia la validación cultural del modelo UNIVECS

Fase 1: Adaptación lingüística inicial:
Adaptación lingüística
Adaptación al contexto universitario
Fase 2: Validación cultural del modelo:
Adaptación cultural
Fase 3: Validación por jueces del modelo:
Adaptación cultural a otras universidades
Fase 4: Validación cultural de ítems en cada universidad:
Criterios de claridad, pertinencia y susceptibilidad de cambio.
Análisis ausencia sesgos: lingüísticos, culturales, organizacionales y/o de género.
Fase 5: Validación empírica del modelo:
Grupos focales: equipos directivos, profesorado y alumnado
Cuestionarios: profesorado y alumnado
Fase 6: Informe final de resultados:
Fase 7: Validación concurrente

CIAIQ
www.ciaiq.org

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Se presenta un proceso de adaptación internacional del modelo de evaluación de titulaciones, que toma como concepto de calidad las aportaciones que la educación realiza para el desarrollo personal y la transformación social, desde el concepto de Cohesión Social. Para ello, se recogen una serie de criterios fases a tener en cuenta para garantizar la validez cultural.

Asimismo, se pueden orientar una de consideraciones como prospectiva para poder enriquecer el proceso de trabajo, planteado anteriormente:

- Hacia aproximaciones macro-analíticas de Universidad, es necesario orientar estudios basados en indicadores con una perspectiva sistémica, implicando junto a los indicadores educativos y del modelo, otros descriptivos de la estructura económica y cultural de la región en que se realice el estudio.
- Hacia aproximaciones meso-analíticas de Titulación, sería conveniente basarse en estudios de casos, analizando mediante procesos mixtos los elementos organizacionales en el conjunto del modelo de evaluación orientado por el concepto de Cohesión Social y analizar las percepciones de los diferentes actores en cuanto a los constructos trabajados y sus relaciones con otros componentes.
- Para aproximaciones micro-analíticas de aula, con enfoques similares al mencionado anteriormente, aproximarse mediante estudios de casos a aproximaciones diferenciales, pudiendo prestar una atención especial a situaciones de contextos en los que se trabaja con colectivos vulnerables y favorecidos.

En esta línea, el modelo de evaluación a adaptar y validar supone una novedad en el ámbito científico evaluativo en Educación, ya que, únicamente existen modelos basados en la excelencia o en relación a otros conceptos de calidad de enfoque competitivo, mientras que el que se propone se basa en la cohesión social hacia la mejora de todos y de todas. Únicamente evaluando el contexto e identificando los aspectos señalados entre las diferentes universidades y titulaciones se podrá llegar a una verdadera sociedad inclusiva y cohesionada socialmente.

En síntesis, creemos que la línea de trabajo no ha hecho más que comenzar y entendemos que los caminos de investigación marcados, con todo, no agotan las posibilidades de estudio posible, por lo que quedamos a disposición de otros investigadores y grupos de trabajo para colaborar en el desarrollo de las líneas mencionadas en relación a la validez cultural.

Referencias

Bakieva, M., Jornet, J.M., González-Such, J. y Leyva, Y. (2018). Colegialidad docente: evidencias de validación a partir del análisis realizado por comités de expertos acerca del instrumento para autoevaluación docente en España y México. *Estudios Sobre Educación, 34,* 99-127. DOI: 10.15581/004.34.99-127.

Bialystok, E. (2002). Cognitive processes of L2 users. En V. J. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user* (pp. 145-165). Buffalo, NY: Multilingual Matters.

Consejo de Europa. (2005). *Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale - Guide méthodologique*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Fëdorov Fëdorov, A.N., González-Such, J. y Jornet Meliá, J. M. (2013). Internacionalización de la educación superior y cohesión social: algunos elementos de reflexión (p.161-194). En J. Gacel-Ávila, y N. Orellana, N. (Coord). *Educación superior: gestión, innovación e internacionalización*. Valencia: JPM Ediciones.

Fhiser, W. P. y Jackson, A. (2011). Integrating qualitative and quantitative research approaches via the phenomenological method. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 5(1), 85-99. DOI: 10.5172/mra.2011.5.1.89

Jornet, J. M. (2012). Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,* 5(1), 349-362. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf

Jornet, J. M., García-Bellido, R. y González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 16(1), 103-123.

Jornet, J. M., Sánchez-Delgado, P. y Perales, M. J. (2014). *La evaluación del impacto y la relevancia de la educación en la sociedad*. Valencia: PUV.

Jornet, J.M. y González Such, J. (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre Educación*, 16, 103-123.

Jornet, J.M., Bakieva, M. y Sánchez-Delgado, P. (en prensa). Una aproximación, mediante juicio, a la validación del modelo de evaluación para el desarrollo de la cohesión social (CS) a partir de la educación. Comunicación invitada en el *8º Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa CIAIQ 2019*. Ludomedia: Lisboa, Portugal.

Mccoach, B., Gable, R. y Madura, J. (2013). *Instrument Development in the Affective Domain: School and Corporate Applications*. Germany: Springer.

Mérida, R., Serrano, A. y Tabernero, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 149-162. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.182391

Messick, S. (1989). Validity. En R.L. Linn (Ed.). *Educational Measurement (3th. Ed.).* New York: American Council on Education and Macmillan publishing company.

Moss, P. A. (1995). Themes and variations in validity theory. *Educational Measurement: Issues and Practice,* 14(2), 5-13.

Ruiz-Primo, A., Jornet, J.M. y Backhoff, E. (2006). *Acerca de la Validez de los exámenes de la calidad y el logro educativos (Excale).* México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such, (2017). Una aproximación al valor social subjetivo de la educación en Iberoamérica Evidencias de validez entre Argentina, España y República Dominicana. *Perfiles Educativos*, 34(157), 14-33.

Solano-Flores, G., Contreras-Niño, L. A., & Backhoff, E. (2006). Traducción y adaptación de pruebas: Lecciones aprendidas y recomendaciones para países participantes en TIMSS, PISA y otras comparaciones internacionales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 8(2). Consultado en http://redie.uabc.mx/redie/article/download/143/246

Solano-Flores, Guillermo & Milbourn, Tamara (2016). Capacidad evaluativa, validez cultural y validez consecuencial en PISA. *RELIEVE*, 22(1), M12. DOI: http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8281

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wuttke, J. (2007). Uncertainties and bias in PISA. En S. T. Hopmann, G. Brinek, and M. Retzl (Eds.), *According to PISA – Does PISA keep what it promises?* Berlin: LIT Verlag.

Análise Textual Discursiva e os processos artesanal e apoiado por software: convergências ou divergências analíticas?

Isabel Martins[1], Valderez Lima[1], Marcelo Amaral-Rosa[1], Luciano Moreira[2] e Maurivan Ramos[1]

[1]Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, educacao.im@gmail.com; valderez.lima@pucrs.br; marcelo.pradorosa@gmail.com; mgramos@pucrs.br

[2]Universidade do Porto, lucianomoreira@fe.up.pt

Resumo

Objetivo: o objetivo foi avaliar os processos do método da Análise Textual Discursiva (ATD), realizados de modo artesanal e apoiado pelo software IRAMUTEQ, com vistas à identificação de convergências e/ou divergências. **Método:** O objeto do estudo são as aproximações entre os processos de análise artesanal e apoiado por software [IRAMUTEQ] do método da ATD. O ponto temático deste texto são as representações acerca das vivências de estudantes, do ensino secundário, com formação escolar militar no âmbito do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Os participantes foram sete estudantes de colégios de tutela da Brigada Militar, com idades entre 15 e 16 anos, sendo três do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Desses, dois são estudantes do primeiro ano, três do segundo ano, e dois do terceiro ano. Todos participaram de modo voluntário e consentiram com a utilização dos dados. O anonimato foi garantido por meio da substituição dos nomes reais dos participantes pela letra *P* (Participante) com numeração sequencial (P1 a P7) e supressão de quaisquer elementos pessoais, não relevantes para o estudo, que pudessem facilitar a identificação. Convém sublinhar que são dois procedimentos analíticos distintos, tendo enquanto base metodológica os preceitos da Análise Textual Discursiva para o mesmo *corpus* de análise: i) artesanal; e ii) apoiado pelo software IRAMUTEQ. No primeiro, a execução ocorreu durante o segundo semestre de 2016. Já o segundo foi realizado no segundo semestre de 2018. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. O instrumento teve 26 perguntas abertas, contendo diversas dimensões acerca das vivências, das expectativas e dos desafios juvenis após o ingresso em colégios militares. O conjunto léxico total dispõe de 29.483 palavras (média de 4.211 por texto). Todas as entrevistas foram realizadas nas dependências dos colégios, com duração média de ~45 minutos. Foi sorteado um estudante de cada ano letivo em cada colégio, totalizando 21 estudantes de todos os colégios militares do estado do Rio Grande do Sul. A quantidade final de participantes (n=07) atendeu ao critério de saturação dos dados. No processo artesanal, o *corpus* teve o total de 36 páginas e média de cinco páginas (Δ 02 a 11) por entrevista. No IRAMUTEQ, o *corpus* foi constituído por 826 segmentos de texto (ST), com aproveitamento por parte do software de 83,05% (686 STs). No processo de análise de dados artesanal, optou-se por realizar análise indutiva, na qual as categorias emergem do *corpus* e se reagrupam conforme as similaridades das unidades de sentido. No procedimento apoiado pelo software IRAMUTEQ, fez-se a análise do *corpus* (n=07) frente à *Classificação Hierárquica Descendente* (CHD) e *Análise Fatorial de Correspondência* (AFC). É salutar enfatizar que diante das três etapas procedimentais da Análise Textual Discursiva (unitarização, categorização e produção de metatextos), tratou-se apenas das etapas de unitarização e categorização. **Resultados:** O processo de unitarização artesanal gerou 589 *unidades de sentido*, com média de ~84 por entrevista. A formação dos *segmentos de texto* no software IRAMUTEQ é automatizado e ocorre concomitante com a etapa de categorização, com destaque para a formação de *classes*. Na análise de CHD, foi gerado um dendograma com cinco *classes.* Considera-se que as *classes* emergidas no IRAMUTEQ correspondem às categorias intermediárias no método da

Análise Textual Discursiva. Os títulos das cinco categorias intermediárias surgiram, de modo intuitivo e interpretativo, dos significados dos 10 *segmentos de texto* de maior *score* em cada categoria intermediária. Com base no rearranjo das categorias intermediárias, chegou-se em três categorias finais, sendo elas: i) *exigências e predisposição para aprendizagem no colégio,* ii) *expectativas, medos e relações interpessoais* e iii) *visão da sociedade sobre o jovem.* As convergências entre as técnicas de categorizações artesanal e a apoiada pelo software IRAMUTEQ acontecem tanto no âmbito das categorias intermediárias quanto nas categorias finais. A partir do cruzamento, é possível determinar, a *força de coesão* entre os procedimentos de categorizações. No processo artesanal há 13 categorias intermediárias, sendo que oito apresentaram *força de coesão* com as categorias intermediárias emergidas com o procedimento apoiado pelo software IRAMUTEQ, representando 62% do *corpus* analisado. **Conclusões:** O entendimento do universo juvenil militar, no âmbito educacional, torna-se importante uma vez que as representações são imagens que conferem sentido real ao mundo, sendo arquétipos geradores de padrões, ações e condutas sociais. Ao considerar as análises de dados textuais de ambos os procedimentos, apontam-se as seguintes conclusões: i) *frente às convergências analíticas:* as convergências entre os procedimentos artesanal e apoiado pelo software IRAMUTEQ apresentaram índice satisfatório, face ao contexto da pesquisa. ii) *frente às divergências analíticas:* as divergências interpretativas são esperadas dentro de uma abordagem qualitativa. O índice apresentado é resultado de alguns aspectos, e. g., diferença temporal de análises, experiência frente ao método entre os pesquisadores e contexto de ocorrência das análises. Acredita-se que, em um contexto de pesquisa projetado desde o início para os dois tipos de análise, as divergências interpretativas tendem a diminuir; iii) *frente ao cruzamento analítico dos procedimentos artesanal e apoiado por software:* os procedimentos são complementares. O primeiro oportuniza ao pesquisador a impregnação frente aos dados de pesquisa; já o segundo oferece agilidade e rigor analítico. Logo, o cabedal de informações disponibilizado pelo software referente às gerações das categorias intermediárias configura-se em alternativa viável, segura e gratuita para pesquisadores qualitativos, pois "ilumina a caixa preta" que são as construções de dados, decorrentes de instrumentos como questionários e entrevistas. Com vistas a fomentar discussões em trabalhos futuros, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas projetadas desde o início para a utilização concomitante dos procedimentos artesanal e da apoiada pelo software IRAMUTEQ na área de Educação e/ou Ensino de Ciências e Matemática com a intenção de clarificar e tornar rigorosas as interpretações de dados.

NOTA: O artigo completo está publicado na Revista Computer Supported Qualitative Research – Springer: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-31787-4

Referências

Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação.* Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra, Portugal.

Azevedo, E. F. (2017). A polícia e suas polícias: clientela, hierarquia, soldado e bandido. *Psicologia:* ciência e profissão, 37(3), jul./set., 553-564.

Barros, N. F.; Rodrigues, B. S.; Teixeira, R. A. G.; Oliveira, E. S. F.; Silva, L. F. (2017). *"Quantas entrevistas são suficientes?": reflexões sobre a técnica da saturação dos dados na pesquisa qualitativa*. In: Oliveira, E. S. F.; Barros, N. F.; Neri de Souza, D. C. D. B. Metodologias qualitativas em diferentes cenários: saúde e educação. Goiânia: Gráfica UFG. pp. 19-33.

Bengochea, J. L. P.; Guimarães, L. B.; Gomes, M. L.; Abreu, S. R. (2004). A transição de uma polícia de controle para uma polícia cidadã. *São Paulo Perspec.,* 18(1), 119-131.

Camargo, B. V., Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia, 21*(2), 513-518.

Camargo, B. V., Justo, A. M. (S.d.). Tutorial para uso do software IRAMUTEQ. Recuperado de: https://goo.gl/22jP4X.

Costa, A. P.; Amado, J. (2018).*Análise de conteúdo suportada por software.* Aveiro/POR: Ludomedia.

Creswell, J.; Miller, D. (2000). DeterminingValidity in QualitativeInquiry.*TheoryIntoPractice, 39*(3), 124-130.

Elias, N.(1994).*A sociedade dos indivíduos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Gray, D. (2012). *Pesquisa no mundo real.* Porto Alegre: Penso.

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.

Martins, I. C. S. (2017). O *ingresso de jovens nos colégios Tiradentes da Brigada Militar/RS:* um sonho dos jovens ou só um meio para se atingir a um fim? 2017. 237p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Mayring, P. (2014). *QualitativeContentAnalysis:* theoreticalfoundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt, Austria. Recuperado de: https://goo.gl/pNjubm.

Minayo, M. C. (2000). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 15ª ed., Petrópolis/RJ: Vozes.

Minayo. M. C.; Costa, A. P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação,* 40, p. 139-153.

Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2015). *Análise Textual Discursiva.* Ijuí: Ed. Unijuí.

Moraes, R.,Galiazzi, M. C., & Ramos, M. G. (2013). Aprendentes do aprender: um exercício de Análise Textual Discursiva. *IndagatioDidactica, 5*(2), 868-883.

Neto, A. F. (1999). A Pedagogia no Exército e na Escola: a Educação Física (1920-1945). *Revista Motrivivência*, Ano XI, nº 13, Nov.

Olsen, W. (2015). *Coleta de dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social.* Porto Alegre: Penso.

Pesavento, S. J. (2008). *História & História Cultural.* Belo Horizonte: Autêntica.

Ramos, M. G.; Lima, V. M. R.; Amaral-Rosa, M. P. (2019). *IRAMUTEQ Software andDiscursive Textual Analysis*: InterpretivePossibilities. In: Costa A., Reis L., Moreira A. (eds) Computer SupportedQualitativeResearch. WCQR 2018. Advances in Intelligent Systems andComputing, vol 861. Springer, Cham. pp.58-72.

Ramos, M. G.; Ribeiro, M. E. M.; Galiazzi, M. C. (2015). Análise Textual Discursiva em processo: investigando a percepção de professores e licenciandos de Química sobre aprendizagem. *Campo Abierto,* 34(2), 125-140.

Ratinaud, P. (2014). *IRAMUTEQ: Interface de R pourlesAnalysesMultidimensionnelles de Textes et de Questionnaires - 0.7 alpha 2*. Recuperado de: http://www.iramuteq.org.

Rio Grande do Sul. (2005). *Lei n° 12.349, de 26 de outubro de 2005.* Institui o Ensino na Brigada Militar do Estado do Rio Grande do Sul e dá outras providências. Disponível em: https://goo.gl/nD4Nbb, Acesso em 28 out. 2015.

Rio Grande do Sul. (2015). BRIGADA MILITAR. DEPARTAMENTO DE ENSINO (DE). *Edital nº 035/DE/2015.* Processo seletivo de admissão e classificação para ingresso nos Colégios Tiradentes da Brigada Militar de Porto Alegre, Passo Fundo, Santa Maria, Ijuí, Santo Ângelo, São Gabriel e Pelotas para o ano Letivo de 2016. Porto Alegre: DE, ago. 2015.

Rio Grande do Sul. (2012). BRIGADA MILITAR. *Portaria nº 535/EMBM/2012.* Aprova o Manual doAluno e Institui o Regulamento de Uniformes, Insígnias, Distintivo e Apresentação Pessoaldos Colégios Tiradentes da Brigada Militar (RUAP/CTBM) e o Regulamento Disciplinar dosColégios Tiradentes da Brigada Militar (RD/CTBM).

Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitative: estudando como as coisas funcionam.* Porto Alegre: Penso.

Veraszto, E. V.; Camargo, E. P.; Camargo, J. T. F.; Simon, F. O.; Miranda, N. A. (2018). Evaluationofcnceptsregardingtheconstructionofscientificknowledgebythecongenitallyblind: an approach usingthecorrespondenceanalysismethod. *Ciênc. Educ.,* 24(4), 837-857.

Ideas sobre el Plagio y el Autoplagio con profesores e investigadores Universitarios: Un estudio de caso con webQDA

Lina Melo[1], Luis Manuel Soto[1], Ricardo Luengo[1] y José Luis Carvalho[1]

[1]Universidad de Extremadura, lvmelo@unex.es; luismanuel@unex.es; rluengo@unex.es; jltc@unex.es

Resumen

El plagio es un problema que cada vez tiene más presencia en nuestra sociedad. Muchas son las personas que, de forma premeditada, utilizan textos de otros para realizar su propia producción científica. Se puede considerar como un ataque a los derechos de los autores que no muestra ningún respeto a la ética investigadora. Esto hace que cada vez sean más los estudios que abordan este tema, intentando crear conciencia entre las personas y haciéndoles reflexionar sobre cuáles pueden ser los motivos del plagio y cómo puede evitarse. El objetivo de nuestro estudio, de enfoque cualitativo, fue conocer lo que piensan los profesores e investigadores de la Universidad de Extremadura, sobre el plagio y auto-plagio de documentos científicos. Este objetivo se desglosó en las siguientes preguntas de investigación:

a) ¿Cuál es la percepción que tienen los profesores e investigadores sobre el plagio y el autoplagio? ¿El auto-plagio es verdaderamente un plagio?
b) ¿Cuál es la percepción que tiene los profesores e investigadores sobre los motivos del plagio y autoplagio?
c) ¿Qué conocimientos tienen los profesores e investigadores sobre el uso de software antiplagio?
d) ¿Qué percepción tienen los profesores e investigadores sobre sobre quién y en qué campo científico es más frecuente el plagio?

La investigación, se desarrolló durante un curso incluido en el plan de formación para el personal docente e investigador, cuyo objetivo era profundizar en el conocimiento de los participantes sobre el manejo de datos no numéricos y no estructurados a través del uso de software de análisis cualitativo webQDA. 15 profesores e investigadores (PDI) hicieron parte de nuestra muestra. Los participantes tienen en promedio una experiencia docente de 4 años y una experiencia investigadora de 6 años. Los campos de investigación son mayoritariamente ciencias sociales (53%) y ciencia y tecnología (27%). Con relación al género el 53% son mujeres y el 47% son hombres.

Para dar cuenta de nuestro problema de investigación, utilizamos como instrumento de recogida de datos las aportaciones de los participantes en un foro creado en Campus Virtual del curso (Introducción al Software de Análisis Cualitativo webQDA). El objetivo del foro fue recoger las opiniones de los profesores e investigadores sobre el plagio y el autoplagio a través de una pregunta impulsora. La sistematización de los datos y su análisis se realizó siguiendo las técnicas de análisis de contenido. Para realizar la identificación de las unidades de información, recurrimos al contenido manifiesto, con el fin de mantener los parámetros de fiabilidad y verificabilidad, ubicamos sucesivamente en cada categoría las unidades de información correspondientes, a través del software de análisis de datos cualitativos webQDA. Se consiguieron acuerdos del 92% (los desacuerdos se resolvieron mediante consenso). Cuatro categorías emergieron del análisis realizado: a) concepto de plagio y autoplagio, b) motivos del plagio, c) uso del software antiplagio y e) frecuencia del plagio. La validación del sistema de categorías se aseguró por consenso entre tres investigadores. Los resultados más significativos nos sugieren que

en ocasiones el autoplagio no es considerado plagio y desde la óptica de la investigación las intenciones de quien comete el plagio determinan su definición y repercusión. Los motivos más representativos del plagio para los profesores e investigadores con más de 11 años de experiencia en investigación se centran en la falta de formación, mientras que para aquellos con menos de cinco años de experiencia investigadora y docente se deben a la premura por conseguir un buen currículo, debido al sistema competitivo por méritos que media la promoción laboral. Consideramos que la "presión" por publicar en el ámbito universitario facilita prácticas que pueden identificarse como plagio de modo consciente. En cuanto al uso del software anti-plagio, distinguen el ámbito de investigación del de la docencia. Los participantes no expresan preocupación por evaluar la originalidad de un texto usando medios informáticos especializados, debido a la propia imagen que tienen sobre el funcionamiento del software anti-plagio en el ámbito de la investigación, aunque reclaman su uso en el contexto docente. Sobre la relación entre el plagio y la experiencia investigadora no hay consenso generalizado. Mientras hay informantes que consideran que a mayor experiencia es probable que se produzca más plagio, hay otros que no consideran que tenga una relación directa la experiencia investigadora con el plagio, por lo que en principio no llegamos a ninguna conclusión sobre este particular. Tampoco hay consenso en cuanto a la influencia del área de conocimiento en la que se produce más plagio opinando unos que no depende del área de conocimiento, mientras que otros creen que es más frecuente el plagio en Ciencias Sociales y Humanidades. En las investigaciones que hemos revisado Plagio y auto-plagio se tratan de una manera conjunta y directamente relacionada. En cuanto a los puntos de vista generalmente se considera tanto el daño que se produce al autor como el que se produce a la entidad o persona que posee los derechos de comercialización de una obra. Otra distinción que se suele hacer es centrando el foco en el sujeto que comete el plagio, de manera que no es lo mismo cuando se plagia a otro que cuando se plagia a sí mismo. Contrastando nuestros resultados con los de otros autores detectamos bastantes coincidencias en cuanto a la percepción que tienen los profesores e investigadores sobre los motivos del plagio y autoplagio, el uso ineficiente de los programas para su detección y sobre todo la consideración del plagio como una "mala conducta" en investigación. Pero también encontramos que nuestros resultados discrepan en cuanto a la percepción que tienen los profesores e investigadores sobre sobre quién y en qué campo científico es más frecuente el plagio y estimamos que no hay suficientes estudios para llegar a conclusiones determinantes sobre el tema, por lo que la discusión no ha hecho más que empezar.

NOTA: El artículo completo está publicado en la Revista Computer Supported Qualitative Research – Springer: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-31787-4

Referencias

Balbuena, P. (2003). El plagio como ilícito legal. *Revista Ventana Legal (en línea)*. Recuperado el 25 de febrero del 2011, de http://www.ventanalegal.com/revista_ventanalegal/plagio_ilicito.htm

Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Philadelphia: Open University Press.

Bardin, L. (1986) *El análisis de contenido*. Madrid: Akal

Carvalho, J., Luengo, R., Casas, L. y Cubero, J. (2019). What is better to study: The Printed Book or the Digital Book?: An Exploratory Study of Qualitative Nature. En A. Costa, l. Reis y A. Moreira (Ed.), *Computer Supported qualitative Research*.New trends on Qualitative Research (pp 34-45). Switzerland: Springer

Fraenkel, J. y Wallen, N. (2009). How to design evaluate research in education. New York: Mc. GrawHill.

Girón S. J. (2008). *Anotaciones sobre el Plagio*. Colombia: Universidad Sergio Arboleda.

Imran, N. (2010). Electronic Media, Creativity and Plagiarism. *SIGCAS Computers andSociety, 40*(4), 28-32.

Miranda, A. (2013). Plagio y ética de la investigación científica. *Revista Chilena de Derecho, 40*(2), 711-726.

Neri de Souza, F., Costa, A. P. y Moreira, A. (2010) WebQDA: Software de apoio à análise qualitativa. En A, Rocha, (Ed.), *5ª Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, CISTI 2010* (pp. 293–298). Santiago de Compostela, España: Universidade de Santiago de Compostela.

Soto, A. (2012). El plagio y su impacto a nivel académico y profesional. *E-Ciencias de la Información, 2*(1), 1-13.

Solís, E., Porlán, R. y Rivero, A. (2012) ¿Cómo presentar el conocimiento curricular de los profesores en ciencias y su evolución?, *Enseñanza de las ciencias*, 30(3), 9-30.

Ramírez, R. y Jiménez, H. D. (2016). Plagio y "auto-plagio". Una reflexión. *HistoReLo, Revista de historia regional y local, 8*(16), 271-284.

Rojas, M. E. (2012). Plagio en textos académicos. *Revista electrónica Educare, 16*(2), 55-66.

Watts, M. y Alsop, S. A. (2000). Terms of Engagement: Learners and School Science. In *Paper presented to the Annual Conference of the Canadian Society for the Study of Education*. University of Edmonton, Canada.

Refinando o modelo conceptual com o apoio de software: definindo categorias para a análise de redes de colaboração

Denise Leite[1], Isabel Pinho[2], Célia Caregnato[1], Bernardo Miorando[1] e Elizeth Lima[3]

[1]Universidade Federal do Rio Grande do Sul, denise.leite@hotmail.com.br ;
celia.caregnato@gmail.com; bernardo.sfredo@ufrgs.br

[2]Universidade de Aveiro, isabelpinho@ua.pt
[3]Universidader do Estado de Mato Grosso, elizeth@unemat.br

RESUMO

Foi identificada a necessidade de construir e refinar um modelo conceptual com vista a atingir dois objetivos: 1) ter uma ferramenta de comunicação clara e funcional para o trabalho colaborativo de uma equipa de investigação dispersamente localizada; 2) ter uma ferramenta de análise de dados, claramente estruturada para uso em diversos projetos mas com uma temática abrangente (Redes de Colaboração). Foi selecionado um software (WebQDA) que proporciona um ambiente colaborativo e ubiquamente distribuído (via web), de utilização simples e intuitiva, adequado a integrar os vários projetos que a equipa está a desenvolver. Este artigo foca na tarefa de refinar o modelo conceptual que estrutura os diversos projetos da equipa sob o tema "guarda-chuva" denominado Redes de Colaboração. Após a introdução aprsentamos a trajetória metodológica do grupo de investigação e na Metodologia para o refinamento da ferramenta conceitual. A partir de uma reflexão sobre o encerramento de dois projetos de investigação/pesquisa na temática "Avaliação e Redes de Colaboração" e de outros projetos associados, procurou-se integrar o conhecimento adquirido através do refinamento do modelo conceptual que transversalmente os suportava. Foi identificada a necessidade de construir e refinar um modelo conceptual com vista a atingir dois objetivos: 1) ter uma ferramenta de comunicação clara e funcional para o trabalho colaborativo de uma equipa de investigação dispersamente localizada; 2) ter uma ferramenta de análise de dados, claramente estruturada para uso em diversos projetos mas com uma temática abrangente (Redes de Colaboração).

Tendo definido o problema de investigação, seus objetivos e construído a fundamentação teórica, os trabalhos empíricos foram-se desenvolvendo em subgrupos de investigadores e ao longo de um período entre 2010 e 2018. Assim a revisão da literatura deu suporte ao trabalho empírico apoiado em entrevistas a investigadores/pesquisadores. Esses sujeitos foram selecionados num universo de investigadores de excelência e de liderança de grupos de investigação/pesquisa. Previamente às entrevistas, foi feito um trabalho de construção da rede de coautorias de cada um desses investigadores. A representação gráfica desta rede – um grafo – foi apresentada no início da entrevista e serviu de ponto de partida e de enquadramento da temática a ser explorada. As entrevistas foram analisadas a partir de categorias que integravam as questões de entrevista. Da análise inicial, foram emergindo outras categorias e o modelo conceptual foi-se reconstruindo através da interação dos diversos investigadores associados à equipa de investigação, nos resultados obtidos e na elaboração de diversas publicações. Os resultados obtidos deste trabalho colaborativo contribuíram para refinar o modelo conceptual inicial de modo a ter uma ferramenta de comunicação entre os diversos membros da equipa, bem como ter um referencial de leitura e

interpretação conjunta das diversas entrevistas realizadas. Assim a partir de uma árvore das principais categorias e subcategorias, suas definições e exemplos claros de modo foi possível garantir uma coerência interna a todo o trabalho de investigação, feito em colaboração e a distância. O emprego de um software (WebQDA) de apoio para organizar a informação e trabalhar de modo colaborativo revela-se ser um meio eficaz de encarar este desafio de reunir a experiência da pesquisa em rede de pesquisadores de diferentes universidades e países para alcançar a compreensão sobre redes de colaboração e definir procedimentos de avaliação – marcadores/indicadores qualitativos e quantitativos. O trabalho mostra que o caminho metodológico não se completou no momento em que se obteve os resultados esperados. Foi importante tomar o corpus da investigação e reexaminar o esquema conceitual de modo a trabalhar coerentemente estudos que haviam sido realizados em diferentes locais por diferentes pesquisadores. Além disso, analisamos a sintonia entre diferentes aplicações dos protocolos e das orientações elaboradas. A necessidade de traçar o esquema de interpretação dos dados e informações ocorreu em sintonia com o uso do software utilizado (WebQda). Entendemos que não bastava lançar o material coletado no software e que as análises do material que a equipe de pesquisa tinha em mãos requeria a mobilização de recursos com diferentes origens – metodológicos, técnicos, conceituais e semânticos – para produzir resultados analíticos. Foi essa 'conversão metodológica' que mostramos, passo a passo, com imagens, neste texto, ressaltando a importância da sistematização dos dados, organização da documentação e emprego do software como aliado dos pesquisadores, especialmente quando se trata de pesquisas que ocorrem em rede, ou seja, entre diferentes núcleos de pesquisadores e com o suporte de uma grande diversidade de dados coletados. Futuros desenvolvimentos desta pesquisa irão surgir do debate destes resultados aprsentados em diversas formas de disseminação do conhecimento produzido pelos diversos elementos da equipa de pesquisa/investigação. Cada investigador melhorou as suas competências de trabalho de equipa e o seu trabalho individual saiu reforçado através de uma interacção do grupo que conseguiu produzir conhecimento emergente dessa própria interacção. O espaço de trabalho virtual construído permite um alinhamento e coerência entre as diversas actividades do projecto e uma clarificação das suas diversas fases.

NOTA: O artigo completo está publicado na Revista Computer Supported Qualitative Research – Springer: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-31787-4

Referências

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (R. Luís & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70.

Corsani, A. (2003). Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In A. Galvão, A. G. Silva & G. Cocco (Eds.), *Capitalismo cognitivo: Trabalho, redes e inovação (pp. 15-32). :* (pp. 15-32). Rio de Janeiro: DP&A.

Costa, A. P., & Amado, J. (2018). *Análise de Conteúdo Suportada por Software*: Ludomedia.

Costa, A. P., de Souza, F. N., Moreira, A., & de Souza, D. N. (2018). webQDA 2.0 Versus webQDA 3.0: A Comparative Study About Usability of Qualitative Data Analysis Software. In Á. Rocha & L. P. Reis (Eds.), *Developments and Advances in Intelligent Systems and Applications* (pp. 229-240). Cham: Springer International Publishing.

Etzkowitz, H. (2003). Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university. *Research Policy, 32*(1), 109-121.

Feldman, J. M. (2001). Towards the Post-University: Centres of Higher Learning and Creative Spaces as Economic Development and Social Change Agents. *Economic and Industrial Democracy, 22*(1), 99-142.

Katz, J. S., & Martin, B. R. (1997). What is research collaboration? *Research Policy, 26*(1), 1-18.

Leite, D., Caregnato, C., (org.), Cruz, O., Pinho, I., Dominguez, E., Lima, E., & Genro, M. E. (2018). *Redes de Pesquisa e colaboração-Conhecimento, avaliação e o controle internacional da ciência* Porto Alegre, Brazil: Editora Sulina.

Leite, D., Caregnato, C. E., Lima, E. G. d. S., Pinho, I., Miorando, B. S., & Bier da Silveira, P. (2014a). Avaliação de redes de pesquisa e colaboração. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 19*(1), 291-312.

Leite, D., Cunha, M. I., Lucarelli, E., Veiga, I., Fernandes, C., Braga, A. M., Genro, M. E., Ferla, A., Campani, A., Campos, M., Alves, E., & Nolasco, L. (1999). Inovação na Universidade: a pesquisa em parceria. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 3*, 41-52.

Leite, D., & Lima, E. G. S. (2012). *Conhecimento, avaliação e redes de colaboração. Produção e produtividade na universidade*. Porto Alegre, Brasil: Editora Sulina.

Leite, D., Miorando, B. S., Pinho, I., Caregnato, C. E., & Lima, E. G. d. S. (2014b). Research networks evaluation: indicators of interactive and formative dynamics. *Comunicação & Informação, 17*(2), 23-37.

Leite, D., & Pinho, I. (2017). *Evaluating Collaboration Networks in Higher Education Research: Drivers of Excellence*. New York: Springer International Publishing - Palgrave Macmillan.

Mocelin, D. G. (2009). Concorrência e alianças entre pesquisadores: reflexões acerca da expansão de grupos de pesquisa dos anos 1990 aos 2000 no Brasil. *RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação, 6*(11), 35 - 64.

Neri de Souza, F., Costa, A. P., & Moreira, A. (2016). *WebQDA: manual do Utilizador*: Portugal: Universidade de Aveiro.

Pinho, I., & Leite, D. (2014). *Doing a literature review using content analysis-Research Networks Review.* CIAIQ2014, Badajoz, Espanha,

Ritchie, J., Spencer, L., & O'Connor, W. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (Vol. 2003). London: SAGE.

Spinak, E. (1998). Indicadores cienciométricos. *Ciência da Informação, 27*(2), 141-148.

Características do Supervisor Pedagógico no contexto de uma supervisão reflexiva e construtiva

Susana Oliveira e Sá[1], Paulo Alexandre de Castro[2]

[1]Universidade Lusófona do Porto, CeIED, IMULP, Portugal. susanaemiliasa@gmail.com;
[2]Mestrado Profissional em Gestão Organizacional; Departamento de Física; Mestrado Profissional em Ensino de Física da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Catalão-GO, Brasil. padecastro@gmail.com

RESUMO

Introdução. Em Portugal, existem ciclos de avaliação externa das escolas - em número de três, e executados pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) - o terceiro ciclo de avaliação começou em maio de 2019, ainda sem estimativa para ser finalizado. Serão alvos deste terceiro ciclo, de avaliação externa, os estabelecimentos públicos portugueses de ensino não superior que possuem um ensino de natureza pública. Um dos princípios apontados pelo documento do IGEC (Inspeção-Geral da Educação e Ciência), que regula essa avaliação (IGEC, 2019), define a "Promoção da supervisão das práticas pedagógicas, nomeadamente em sala de aula e de atividades pelas escolas" (IGEC, p. 2). Por outras palavras, este princípio supõe um avaliador/supervisor, com conotação moral e política da equidade. Há perspetivas de diferentes autores para o conceito de supervisão, resultando assim, vários modelos de Supervisão Pedagógica, podendo, por isso, dizer que o conceito é claramente complexo, mas existe uma convergência de conceptualização no que se relaciona com "interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar" (Vieira, 1993, p. 33). Num contexto de formação contínua, o supervisor deverá ter uma relação colaborativa com o supervisionado, uma relação de entreajuda, que cria possibilidades de questionamento, análise, reflexão para que de maneira colaborativa, crítica, indagadora, consequentemente, com um espírito de investigação, onde, se encontre soluções, haja inovação, transformação e mudança (Rudduck & Flutter, 2015). O ser reflexivo realça a importância da independência dos professores no processo da supervisão dos pares (Sá, 2017).

Metodologia. Neste contexto, um dos objetivos, deste estudo, é esclarecer quais as características essenciais do Supervisor Pedagógico (SP). Com base nos 57 questionários respondidos por supervisionados (com 4 questões abertas), nas 14 entrevistas *focus group* com os grupos de estágio de supervisionados, salvaguardando o anonimato. Após a análise de conteúdo (Bardin, 2013), procedeu-se à leitura flutuante. O trabalho de análise e tratamento dos dados foi realizado com o apoio do software de análise de conteúdo em pesquisa qualitativa, webQDA® (Costa, Moreira & de Souza, 2019), através de procedimentos abertos que corresponde a um processo permanente de criação progressiva, no qual a reflexão e análise de dados são triangulados (inquéritos e *focus group*) rigorosa e constantemente, garantindo a fiabilidade e a consistência. Identificaram-se cinco categorias relativas às características de supervisor: mediador, líder, colaborativo, reflexivo e regulador.

Breve análise e Discussão de Resultados. Do *corpus* de dados, verificou-se que uma característica do SP que os supervisionados valorizavam é ser mediador, ou seja, evita o conflito, promovendo: aprendizagem do supervisionado; reflexão do supervisionado (Bermúdez-Jaimes & Mendoza-Páez, 2008); intervenção no contexto de conflito. Questionou-se os dados relativamente a correlações entre

indicadores que promovem a característica de SP como líder, ou seja, não é líder no sentido da visão hierárquica restrita, é um par entre pares, promovendo: trabalho entre pares; ensino do supervisionado; regulação; ensino e aprendizagem. Esta liderança é realizada recorrendo à formação do supervisionado enquanto processo, ou seja, o supervisionado é interveniente no processo e o supervisor é par no contexto da supervisão. Questionou-se os dados relativamente a correlações entre indicadores que promovem a característica de SP como colaborador, ou seja, é ser colaborativo (Bermúdez-Jaimes & Mendoza-Páez, 2008; Rudduck & Flutter, 2015; Smyth, 1984), promovendo: trabalho entre os pares; interação com o grupo e a escola; compartilhamento dos diferentes saberes em níveis diferentes entre os elementos do grupo, de modo a que seja possível a sua progressão coletiva ou individual e ao ritmo de cada um. O trabalho colaborativo é uma vantagem para um trabalho profícuo e rápido e é evidenciado, na troca de saberes no grupo; na escuta da opinião do grupo de supervisão e na partilha da experiência da sua prática pedagógica e científica. Questionou-se os dados relativamente a correlações entre indicadores que promovem a característica de SP como reflexivo (Rudduck & Flutter, 2015; Alarcão & Tavares, 2010), ou seja, promove: partilha da sua experiência pedagógica e científica; ensino e aprendizagem; troca de saberes entre os elementos do grupo; aprendizagem do supervisionado ao seu ritmo; ensino do supervisionado. O trabalho reflexivo é evidenciado, no ambiente de reflexividade e na promoção da reflexão do supervisionado, ou seja, no pensar antes de agir e porquê. Questionou-se os dados relativamente a correlações entre indicadores que promovem a característica de SP como regulador, ou seja, ensina a aprender. A regulação é uma metodologia ajustada dentro dos normativos aceites pelos regulamentos quer da Escola ou Escola Agrupada, quer das diversas Instituições de Ensino Superior de onde são oriundos os supervisionados, quer, também, do MEC, promovendo: ensino e aprendizagem; observação de modo construtivo; aprendizagem do supervisionado; supervisionado interveniente no processo; supervisão como um processo; trabalho entre pares. Apesar do trabalho regulador poder ser uma desvantagem, torna a supervisão mais equitativa se as regras forem comuns para todos os 57 supervisionados. Esta visão não é consensual em todos os grupos de supervisão, uma vez que nem todos defendem o supervisor como guia dos saberes e regras e promotor da regulação, visível no processo de supervisão e no trabalho de pares (Sá, 2017).

Considerações Finais. Quanto à questão de investigação, neste estudo, os supervisionados identificaram cinco características no supervisor: mediador, líder, colaborativo, reflexivo e regulador. Foi compreendido o significado atribuído à figura do SP, relativamente às suas competências pessoais, assim como a articulação realizada entre a prática da supervisão pedagógica com a experiência profissional, incrementadas nas características de mediador, líder, colaborativo e reflexivo. Não houve coerência de opiniões na característica de supervisor regulador. Esta situação transporta-nos para a preocupação exposta inicialmente: a necessidade profícua e urgente da equidade. Os supervisionados consideram que aprendem, refletindo acerca das suas atuações, uma vez que o conhecimento também se adquire com a prática, em trabalho colaborativo entre pares e através das suas experiências profissionais, e que o papel de SP deve ter em conta uma conduta de interação dinâmica igualitária e sem sobrevalorizar hierarquias. O SP atua de forma diferenciada, ou seja, o supervisor deverá atribuir um sentido à sua ação integrada dentro de um determinado contexto (Alarcão & Tavares, 2010; Smyth, 1984; Bermúdez-Jaimes & Mendoza-Páez, 2008; Sá, 2017).

NOTA: O artigo completo está publicado na Revista Computer Supported Qualitative Research – Springer: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-31787-4

Referências

Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Edições Almedina, Coimbra.

Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo. Lisboa*: Edições Setenta.

Bermúdez-Jaimes, M.E., Mendoza-Páez, A.M. (2008). Teacher Evaluation in Montessori Education: A Proposed Tool. *Educ. y Educ.* 11, 227–252.

Costa, A. P., Moreira, A. & de Souza, F. N. (2019). *webQDA (version 3.1) - Qualitative Data Analysis*. Aveiro University and MicroIO, Aveiro - Portugal.

IGEC (2019). *Terceiro Ciclo de Avaliação Externa das Escolas*. Consultado em 24 de junho de 2019 em http://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf

Rudduck, J. & Flutter, J. (2015). How pupils want to learn. In: Pollard, A. (Ed.) *Readings for reflective teaching in schools* (pp. 73–74). Bloomsbury, London.

Sá, S. (2017). A interação entre pares: que lugar na avaliação do desempenho docente? *Revista Lusófona de Educação*, 37, 27-43.

Smyth, J. (1984). Teacher as Collaborators in Clinical Supervision: Cooperative Learning about Teaching. *Teach. Educ*. 24, 60–68.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores.* Edições Asa, Rio Tinto.

Desenvolvimento Sustentável no 1º CEB – perspetiva dos documentos educativos oficiais portugueses

Patrícia Sá[1,2], Patrícia João[1,2,3] e Ana V. Rodrigues[1,2]

[1] Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, Portugal

[2] Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – Universidade de Aveiro

[3] Centro de Geociências - Universidade de Coimbra, Portugal

patriciasa@ua.pt; pat.joao@ua.pt; arodrigues@ua.pt

Resumo

A investigação realizada nas últimas décadas sobre Desenvolvimento Sustentável (DS) e o seu impacte no contexto educativo tem evidenciado a necessidade da reflexão sobre novos paradigmas para a educação e para a investigação em educação (Lotz-Sisitka et al., 2015; Pipere, 2016; Salite et al., 2016), bem como sobre as implicações na forma como se perspetiva o ensino e a aprendizagem ao longo da vida. Também ao nível das políticas educativas e das orientações nacionais e internacionais para a educação, a preocupação com as questões de DS tem assumido um papel central. Recentemente, a nível nacional, esta preocupação está patente em vários dos documentos oficiais de referência para a prática educativa. Dada a diversidade destes documentos e a importância que assumem na regulação da prática educativa, considera-se fundamental perceber qual o entendimento do conceito de DS que veiculam. Neste sentido, o estudo que se apresenta foca-se no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e pretende identificar e caracterizar o conceito de DS veiculado pelos documentos oficiais de referência para o ensino e a aprendizagem neste ciclo de ensino. Tal como referido, neste estudo pretendeu-se identificar e caracterizar o entendimento do conceito de DS presente nos documentos oficiais orientadores do ensino e da aprendizagem no 1º CEB em Portugal. Metodologicamente, este é um estudo que se enquadra no paradigma interpretativo (Amado, 2014; Coutinho, 2018) de natureza qualitativa. Optou-se por uma estratégia descritivo-interpretativa de natureza exploratória (Amado, 2014) assumindo-se, à partida, a preocupação em descrever padrões e características de determinada área de interesse (DS), emergentes do *corpus* de análise - 20 documentos oficiais orientadores do 1º CEB (Tabela 1).

Tabela 1. Lista dos documentos analisados.

Documentos	Caracterização
Organização curricular e Programa 1º CEB – Estudo do Meio	Documento curricular
Programa de Português do Ensino Básico	Documento curricular
Programa de Matemática do Ensino Básico	Documento curricular
Metas Curriculares de Português do Ensino Básico	Documento curricular
Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico	Documento curricular
Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio. 1º ano. 1ºCEB	Documento orientador
Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio. 2º ano. 1ºCEB	Documento orientador
Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio. 3º ano. 1ºCEB	Documento orientador
Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio. 4º ano. 1ºCEB	Documento orientador
Aprendizagens Essenciais de Português. 1º ano. 1ºCEB	Documento orientador
Aprendizagens Essenciais de Português. 2º ano. 1ºCEB	Documento orientador
Aprendizagens Essenciais de Português. 3º ano. 1ºCEB	Documento orientador

Documentos	Caracterização
Aprendizagens Essenciais de Português. 4º ano. 1ºCEB	Documento orientador
Aprendizagens Essenciais de Matemática. 1º ano. 1ºCEB	Documento orientador
Aprendizagens Essenciais de Matemática. 2º ano. 1ºCEB	Documento orientador
Aprendizagens Essenciais de Matemática. 3º ano. 1ºCEB	Documento orientador
Aprendizagens Essenciais de Matemática. 4º ano. 1ºCEB	Documento orientador
Aprendizagens essenciais - Cidadania e Desenvolvimento	Documento transversal
Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória	Documento transversal
Referencial Educação Ambiental para a Sustentabilidade	Documento transversal

Face ao objetivo de investigação definido, deu-se início a uma compilação documental, tendo sido realizadas um conjunto de operações que permitiram a identificação e recolha dos documentos para a constituição do *corpus* e posterior tratamento, operacionalizado através da análise de conteúdo (Bardin, 2014). O *corpus* de análise é constituído pelos documentos oficiais orientadores do ensino e da aprendizagem no 1º CEB disponibilizados, à data, na página da Direção-Geral da Educação (www.dge.mec.pt), perfazendo um total de vinte documentos. A análise de conteúdo aos referidos documentos foi realizada com base na adaptação e revalidação do instrumento de análise de manuais escolares de Estudo do Meio de Sá (2008). A versão final do instrumento de análise de conteúdo utilizado estrutura-se em três dimensões de análise: Dimensão Ambiental; Dimensão Económica e Dimensão sociocultural. A análise categorial foi realizada com base na matriz definida e com recurso ao software webQDA (www.webqda.net). De seguida realizou-se uma análise inferencial, que consistiu num processo de dedução e redução lógica do significado de toda a informação organizada. A análise inferencial implicou uma reconfiguração dos dados que, por serem agrupados de acordo com um conjunto de afinidades, possibilitou a emergência de núcleos de sentido que, por sua vez, foram objeto de análise interpretativa. No que diz respeito à análise propriamente dita e às dimensões de análise consideradas, a dimensão "Ambiental" é a mais valorizada nos diferentes documentos analisados, com 226 referências (num total de 471 para todos os documentos). Contudo, a dimensão "Sociocultural" aproxima-se muito deste valor, com 223 referência*s*. Das três, a dimensão "Económica" é a menos representada, tendo sido encontradas apenas 22 referências no total. Quanto aos documentos do *corpus*, a análise evidenciou que as diferentes dimensões do conceito de DS estão, de alguma forma, contempladas na grande maioria dos documentos analisados. Apenas o documento Metas Curriculares de Matemática não apresenta qualquer referência na matriz categorial definida.O documento com mais referências é o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade, com um total de 132 entradas. Destas, 88 na dimensão "Ambiental", 12 na dimensão "Económica" e 32 na dimensão "Sociocultural". Os documentos relativos às Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio, para os 4 anos do 1º CEB evidencia um total de 91 referências nas diferentes dimensões consideradas, sendo que destas 58 estão na dimensão "Ambiental". De destacar ainda o Programa de Estudo do Meio, com 91 referências distribuídas pelas 3 dimensões de análise: 62 na "Ambiental", 5 na "Económica" e 24 na "Sociocultural".Em síntese, a análise realizada evidencia que, em Portugal, existem documentos oficiais que enquadram e orientam a implementação da Educação para Desenvolvimento Sustentável (EDS) desde os primeiros anos de escolaridade. É possível perceber que, nos últimos anos, foi feito um esforço para integrar as orientações internacionais para a EDS, assumindo DS numa perspetiva multidimensional e transversal. Considera-se, contudo, fundamental que a formação inicial e contínua de professores seja repensada e operacionalizada de modo a potenciar esta orientação da prática educativa. A implementação da EDS dependerá do entendimento que os professores tiverem desta orientação e do que implica na reorganização das suas práticas, pelo que a formação de professores continua a ser fundamental para o alcance dos objetivos de DS no Horizonte 2030.

CIAIQ
www.ciaiq.org

Agradecimentos: Este trabalho é financiado: (i) por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019; (ii) pela Fundação para a Ciência e Tecnologia com a Bolsa de Doutoramento SFRH/BD/132272/2017, através do Fundo Social Europeu e Programa Operacional de Capital Humano.

NOTA: O artigo completo está publicado na Revista Computer Supported Qualitative Research – Springer: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-31787-4

Referências

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Coutinho, C. (2018). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática (2.a ed.) Coimbra: Edições Almedia S. A.

Lotz-Sisitka, H., Wals, A., Kronlid, D. & McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social-learning: rethinking higher education pedagogy in times of systematic global dysfunction. *Current opinion on Environmental Sustainability, 16,* 73-80.

ME-DEB (2001). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico - 1º Ciclo*. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/estudo-do-meio

ME-DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

ME-DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais - 1.º Ciclo do Ensino Básico I Estudo do Meio*. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/estudo-do-meio

ME-DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico I Matemática.* Retrieved from http://www.dge.mec.pt/matematica

ME-DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico I Português*. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/portugues

MEC (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico*. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/matematica

MEC (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/portugues

Pedroso, J. V. (Coord.) (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário.* Lisboa: Ministério da Educação.

Pipere, A. (2016). Envisioning Complexity: Towards a New Conceptualization of Edcational Research for Sustainability. *Discourse and Communication for Sustainable Education, 7(2),* 68-91.

Sá, P. (2008). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável no 1ºCEB: Contributos da formação de professores* (Unpublished doctoral dissertation) Universidade de Aveiro, Aveiro.

Salite, I., Drelinga, E., Ilisko, D., Olehnovica, E. & Zarina, S. (2016). Sustainability from the Transdisciplinary Perspective: Na Action Research Strategy for Continuing Education Program Development. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 18*(2), 135-152.

Ensino médio integrado: uma possibilidade para a educação emancipadora em enfermagem?

Elaine Kelly Nery Carneiro-Zunino[1], Gilberto Tadeu Reis da Silva[1], Juliana Maciel Machado Paiva[1], Juliana Costa Ribeiro-Barbosa[1], Silvana Lima Vieira[2]

[1]Escola de Enfermagem Universidade Federal da Bahia, Brasil. lanenery@hotmail.com; gilberto.tadeu@ufba.br; julianammp@yahoo.com; enfa.jcr@hotmail.com
[2] Departamento de Ciências da Vida Universidade do Estado da Bahia, Brasil. silvana.limavieira@gmail.com

RESUMO

A educação profissional técnica em enfermagem tem enfrentado desafios ao longo da história, dentre os dasafios apresentados se tem a superação da dualidade estrutural da educação brasileira, onde há uma nítida demarcação da trajetória educacional daqueles que desempenharam funções intelectuais e daqueles responsáveis pela execução de procedimentos técnicos. Além disso, muitas vezes, as escolas técnicas adaptam sua pedagogia às novas necessidades de mercado, transformando o fazer dos trabalhadores em competências para as atividades práticas. Em julho de 2004, foi assinado o decreto n° 5.154 que regulamenta o Ensino Médio Integrado (EMI), ensino técnico integrado ao ensino médio, sendo reconhecida como uma modalidade capaz de contrapor a dualidade estrutural do sistema de ensino, vinculando a formação geral e a formação profissional em um intinerário formativo único. Destacando-se como possibilidade de melhor formação da cidadania, para o trabalho e um caminho de inclusão social aos jovens e adultos. No campo educativo Freire há muito tempo denomina o ensino tradicional como educação bancária por usar práticas como memorização, repetição descontextualizadas, utilização de conteúdos estáticos e de caráter universalista, passividade do educando, o que reforça a manutenção da dualidade estrutural, mas também, Freire se dedica a apontar novos caminhos e busca contrapor o modelo de ensino tradicional com a educação emancipadora, libertadora que, entre outras coisas, o caminho para humanização. A humanização no sentido de favorecer a natureza humana de ser mais, e isso implica na práxis de ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá–lo na luta pela afirmação/conquista de sua liberdade. Para isso, Freire delineia aspectos fundamentais para a pedagogia da libertação como a problematização, a contextualização, o dialógo, a consciência crítica e a autonomia. Assim, entendendo que não existe neutralidade na educação, que tanto pode se configurar em forma de conservar a ideologia dominante que potencializa a opressão, como também, propor caminhos de resistência da opressão e libertação da dualidade estrutural, objetivamos neste trabalho analisar a existência de elementos que possibilitem uma educação emancipadora para a enfermagem nos documentos do Ensino Médio Integrado (EMI). Para o alcance do objetivo proposto, optou-se por um percurso metodológico eminentemente qualitativo, realizada através da pesquisa documental que teve como fonte de dados, os documentos oficiais publicados relacionados ao ensino médio integrado. Os documentos foram encontrados através de buscas eletrônicas com as palavras-chave: “ensino médio integrado”; “legislação”; “documento oficiais”. Encontramos publicações entre 1997 a 2014, contabilizando pouco menos de 20 anos. As fontes de informação foram, principalmente, encontradas na literatura cinzenta. Na organização dos materiais foi utilizado o software webQDA®, auxiliando na etapa de pré-análise, exploração do material e no tratamento dos dados. Foram excluídos os documentos não normatizados em portarias, regulamentos ou leis/decretos. No momento de exploração do material emergiram duas categorias:

CIAIQ
www.ciaiq.org

aspectos que aproximam o EMI da educação emancipadora e aspectos que distanciam da educação emancipadora, na perspectiva para enfermagem. Na análise de dados foi utilizado o referencial teórico de Paulo Freire, pois se pretendeu uma aproximação dos aspectos teórico-metodológico do EMI com o desafio da formação profissional em enfermagem emancipadora. Foram encontrados quatro documentos oficiais com publicação entre o período de 2004 e 2014, como prevalência de palavras nos documentos extraída com auxílio do webQDA temos: ensino, educação, trabalho, formação, integrado, história, Brasil, currículo, entre outras. Da categoria aspectos que aproximam o EMI da educação emancipadora encontramos 3 subcategorias: Formação Crítica; Formação Integral e Formação Dialógica e Dialética e na catergoria aspectos que distanciam o EMI da educação emancipadora emergiu a subcategoria Politicidade da Educação. Dentre os aspectos que aproximam a modalidade integrada a uma educação emancipadora, destaca-se o reconhecimento da necessidade de superação do modelo tradicional de ensino que perpetua a dualidade estrutural da sociedade em divisão de classes e contribui para a altas taxas de evasão escolar dos jovens. Em sequência, evidenciamos elementos do modelo proposto como o reconhecimento do indivíduo como um sujeito histórico-social, e sua importância no processo de ensino-aprendizagem, que converge para uma formação dialógica e dialética proposta por Freire. Também, relacionada a esse aspecto foi discutido o papel do professor como um mediador/facilitador do processo de construção do conhecimento. Além, destas características a modalidade integrada se pauta em fundamentos como politécnica, omnilateralidade e escola unitária, que comunga do princípio da totalidade contido em Freire, no qual a totalidade provoca o no indivíduo um melhor entendimento da realidade, leitura do mundo, leitura da palavra e (re)leitura do mundo. No entanto, apesar do modelo pretendido se aproximar com o referencial de Paulo Freire, evidenciamos aspectos impregnados na forma de organização do modelo vigente como os mecanismos de avaliação e de competição estimulados por padrões de indicadores nacionais, sem respeitar as subjetividades das diversas regiões do país. Ainda neste estudo evidenciamos a necessidade dos profissionais de enfermagem em construir práticas libertadoras desde o período da formação profissional buscando alcançar a autonomia profissional através do desenvolvimento de uma consciência crítica, o que possibilitará compreender as inferências do contexto social, histórico e político sobre o seu fazer e assim transformar sua realidade.

NOTA: O artigo completo está publicado na Revista Computer Supported Qualitative Research – Springer: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-31787-4

Referências

Andreola, B. (2010). Verbete “Interdisciplinaridade”. In Dicionário Paulo Freire (2a ed rev). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Bardin, L. (2011). Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70.

Beatriz, A., & Garay, S. (2014). Reestruturação Produtiva e Desafios de Qualificação: Algumas Considerações Críticas, 1–15. Recuperado de http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/desafioqualificacao.htmlhttp://read.adm.ufrgs.br/read05/artigo/garay.htm

Bevis, E., & Watson, J. (1989). A caring curriculum: a new pedagogy for nursing. New York: National League for Nursing.

Brasil. (1996). Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.

Brasil. (2004). Decreto no 5.154 de 23 de julho de 2004. Recuperado 4 de março de 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm

Brasil. (2007). Educaçao Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Documento Base. Brasília: MEC. Recuperado de portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf

Brasil. (2012). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasilia: MEC. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=downlo ad&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192

Brasil. (2014). PNE - Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educaçã. Brasília: MEC. Recuperado de http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

Brasil. (2015). Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base (1o ed). Brasília: Inep. https://doi.org/10.1016/j.marpolbul.2015.02.018

Dias, F. A. C. (2016). Por uma educação emancipatória: a concepção da Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Sabóia – Sobral/CE na formação técnica em Enfermagem. Fundação Oswaldo Cruz.

Ferreira, E. B., & Garcia, S. R. de O. (2012). O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e Paraná. In Ensino Médio Integrado: concepções e contradições (3a). São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1987). Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra (17a ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra. https://doi.org/10.4324/9780203420263

Freire, P. (2015). Pedagogia do Oprimido (59o ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2018). Pedagogia da Autonomia (57a). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ramos, M. (2008). Concepção do Ensino Médio Integrado. Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008., 30.

Rocha, S. de F. M. (2017). A Interdisciplinaridade em Freire como práxis de Leitura de Mundo: uma proposta de educação concebida como formação humana. Universidade Federal de Pelotas.

Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, 12(34), 152–165. https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012

Shor, I., Saul, A., & Saul, A. M. (2016). “O poder que ainda não está no poder”: Paulo Freire, pedagogia crítica e a guerra na educação pública - uma entrevista com Ira Shor. Educar em Revista, (61), 293–308. https://doi.org/10.1590/0104-4060.46863

Streck, D., Redin, E., & Zitkoski, J. J. (2016). Dicionário Paulo Freire (3 ed). belo horizonte: autêntica editora.

Viamonte, P. F. V. S. (2011). Ensino profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394 / 96. Educação em Perspectiva, 2(1), 28–57. Recuperado de https://periodicos.ufv.br/ojs/educacaoemperspectiva/article/view/6469/2651

Vieira, S. L. (2017). Movimento ensino-aprendizagem no curso técnico de enfermagem: educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social. Universidade Federal da Bahia. Retrieved from https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23584/1/tese_-_silvana_lima_vieira.pdf

A Funcionalidade "Ajuda" no processo de Autoaprendizagem de CAQDAS: O Caso do webQDA

Fábio Freitas[1], Francislê Neri de Souza[2], António Pedro Costa[1]

[1]Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, Portugal. fabiomauro@ua.pt; pcosta@ludomedia.pt
[2]Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Brasil. francisle.souza@unasp.edu.br

Resumo. A exigência inerente à produção científica leva-nos, em muitos casos, a depender de ferramentas tecnológicas para o apoio de análise dos dados, tais como os Computer Assisted Qualitative Data Analysis (CAQDAS). Todavia, a aprendizagem destas ferramentas pode-se afigurar como um desafio para os investigadores, sendo esse processo muitas vezes realizado autonomamente pelos investigadores. Nesse sentido, o software webQDA disponibiliza aos seus utilizadores a funcionalidade "Ajuda", como suporte à autoaprendizagem do seu aplicativo. Este estudo procurou compreender de que forma esta funcionalidade apoia os utilizadores no processo de autoaprendizagem. Para tal, foi realizado um workshop de avaliação com 22 participantes, tendo sido possível verificar, uma significativa satisfação por parte dos utilizadores, sendo a clareza das instruções e o grau de usabilidade da "Ajuda", como os elementos mais valorizados positivamente. Assim, é possível inferir que a "Ajuda" no webQDA aparenta ser uma funcionalidade viável para o apoio à autoaprendizagem do seu software. **Objetivo.** O presente parece-nos impelir a uma autonomia na realização das mais variadas tarefas, desde as compras num supermercado, passando pelo abastecimento de combustível. É o "faça você mesmo", onde somos desafiados a realizar tarefas que no passado eram realizadas por terceiros. Desta forma, o processo de aprendizagem autónoma apresenta-se como um requisito cada vez mais essencial na sociedade atual. Contudo é pertinente referir que aprender a aprender exige propósito, esforço, disciplina e responsabilidade, contrariando a ideia equivocada de que se trata de um processo simplista, fácil e superficial, revelando-se um meio fundamental para a progressão e bem estar pessoal e social (Lima Santos & Gomes, 2009). Assim, pode-se declarar que a autoaprendizagem reflete a adotação da responsabilidade da própria aprendizagem, *"marcada pela construção individual do conhecimento, no intuito de garantir o desenvolvimento pessoal e uma melhor adaptação a um ambiente em contínua mudança"* (Albuquerque Costa, Viana, & Cruz, 2011, p. 1614).O presente estudo apresenta-se com uma reflexão à forma como as ferramentas de autoaprendizagem, especificamente a funcionalidade de "Ajuda", apoiam os utilizadores no processo de autoaprendizagem das principais operações de um CAQDA, neste caso específico o *software* de análise qualitativa webQDA. Para o efeito foi realizado um *workshop* de avaliação e aprendizagem no qual participaram 22 utilizadores (sem experiência com CAQDAS), com o objetivo de recolher dados que possam dar resposta a esta questão. **Método.** Este estudo assentou eu dados obtidos durante a realização de um *workshop* de avaliação e aprendizagem do webQDA num campus universitário e restrito a quem nunca tivessem trabalhado com CAQDAS, tendo-se inscrito 22 participantes. Este *workshop* durou duas horas e consistiu na execução de cinco tarefas, as quais os participantes deveriam realizar socorrendo-se da funcionalidade "Ajuda" do webQDA. Após a realização de cada tarefa os participantes deveriam descrever no "Diário de Bordo" do webQDA, a sua opinião em relação aos pontos positivos, negativos e aspetos a melhorar, relativos à forma como a funcionalidade "Ajuda" os apoiou na aprendizagem e na execução da respetiva tarefa. Estes dados foram posteriormente sujeitos a análise para este estudo. A cinco tarefas realizadas no *workshop* consistiam em: Tarefa 1 – Importação de Fontes; Tarefa 2 – Classificação de Fontes; Tarefa 3 – Criação de Códigos Árvore;

Tarefa 4 – Codificação de Fontes; Tarefa 5 – Pesquisa de Palavras Frequentes e Criação de Nuvens de Palavras. Os participantes do *workshop* caracterizavam-se por 77% (n=17) de mulheres e 23% (n=5) de homens, tendo idades compreendidas entre 20-30 anos (45%, n=10), 32% (n=7) entre os 31-40 anos, 18% (n=4) entre os 41-50 anos e 5% (n=1) entre os 51-60 anos. Caracterizavam-se ainda por 64% (n=14) serem estudantes, 13,5% (n= 3) eram docentes, 9% (n=2) eram investigadores e 13,5% (n=3) tinham outras atividades. Quanto à formação académica existiu uma percentagem igual, 36% (n=8) para alunos que estavam a realizar o mestrado e doutoramento, 13% (n=3) tinham licenciatura, 10% (n=2) tinham doutoramento concluído, e apenas 5% (n=1) estavam a realizar a licenciatura. **Resultados.** Verificou-se que os participantes do *workshop* demonstraram uma satisfação geral em relação à utilização da funcionalidade "Ajuda", havendo quase tantas referencias a aspetos positivos desta funcionalidade (88 referências) quanto ao total das referências a aspetos negativos e de sugestões de melhoria. **Pontos Negativos.** Nos aspetos negativos constatou-se que os utilizadores sentiram limitações nas instruções na funcionalidade "Ajuda". Verificar que consoante os participantes avançam na execução das tarefas, o número de referências positivas diminui, enquanto tendem a aumentar no número de referências negativas. Estes dados, aparentemente contraditórios, podem ser explicados pelo possível aumento da complexidade das tarefas. A usabilidade foi igualmente apontada como um dos mais negativos (13 referências). Estes dados supostamente contraditórios podem ser explicados na medida em que, por muito que a usabilidade esteja presente nas funcionalidades dos CAQDAS, o utilizador pode nunca sentir satisfeito caso não tenha noções básicas sobre investigação qualitativa. Esta ideia é reforçada por Gilbert, Jackson e Gregorio (2014), ao afirmarem que o recurso aos CAQDAS, além de exigir conhecimentos gerais informáticos, exigem uma clara compreensão dos métodos de investigação qualitativa. Esta mesma questão é abordada por Gilbert (2006), ao classificar os utilizadores mediante os seus níveis de capacidade, seja enquanto investigadores seja enquanto utilizadores de computadores. **Sugestões de Melhoria.** Nas sugestões de melhoria foi possível verificar que a maioria das referências (25) diziam respeito a sugestões que não se aplicavam à funcionalidade "Ajuda". Contudo, se nos alhearmos desses dados, verificamos que, uma vez mais, as dimensões "Instruções" e "Usabilidade" foram as que mais referências apresenta (Instruções 17 referências e Usabilidade 8 referências). Este facto parece reforçar importância que estas duas características têm o processo de aprendizagem de CAQDAS. **Conclusões**. Perante os dados apresentados, pode-se considerar que a funcionalidade de "Ajuda" do webQDA revela-se como um instrumento válido para o processo de autoaprendizagem, sendo possível constatar que todos os participantes conseguiram realizar a maioria das tarefas recorrendo unicamente a esta funcionalidade. As referências positivas à funcionalidade "Ajuda", parecem demonstrar que os utilizadores apreciaram a forma objetiva como as instruções são apresentadas, bem como a simplicidade de processos na utilização da mesma, um facto associado ao satisfatório indicie de usabilidade. Porém foram identificadas melhorias na "Ajuda", essencialmente nas instruções de algumas das operações.

Agradecimentos. Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.

NOTA: O artigo completo está publicado na Revista Computer Supported Qualitative Research – Springer: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-31787-4

Referências

Albuquerque Costa, F., Viana, J., & Cruz, E. (2011). Recursos Educativos para uma Aprendizagem Autónoma e Significativa. Algumas Características Essenciais. In A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. Blanco, B. D. Silva, & L. A. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxía* (pp. 1609–1615). A Coruña: Universidade da Coruña. Retrieved from http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4209/1/%282011%29COSTA%2CF%26VIANA%2CJ%26CRUZ%2CE%28RecursosEducativos%29XICongresoPxicopedagogiaCoruna.pdf

Davidson, J., & Jacobs, C. (2008). The Implications of Qualitative Research Software for Doctoral Work: Considering the Individual and Institutional Context. *Qualitative Research Journal*, *8*(2), 73–80. https://doi.org/10.3316/QRJ0802072

Eranki, K. L. N., & Moudgalya, K. M. (2016). Comparing the Effectiveness of Self-Learning Java Workshops with Traditional Classrooms. *Educational Technology & Society*, *19*(4), 59–74.

Freitas, F., Neri de Souza, F., & Costa, A. P. (2016). O Manual de Utilizador de um Software de Análise Qualitativa: as perceções dos utilizadores do webQDA. *Revista Lbérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, *19*(09), 107–117. Retrieved from http://www.aisti.eu/

Gilbert, L. (2006). Tools and Trustworthiness: A Historical Perspective. In *Seventh Conference on Strategies in Qualitative Research*. University of Durham: Methodological Issues and Practices in Using QSR NVivo and NUD*IST.

Gilbert, L. S., Jackson, K., & Gregorio, S. di. (2014). Tools for Analyzing Qualitative Data: The History and Relevance of Qualitative Data Analysis Software. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology: Fourth Edition* (Fourth Edi, pp. 347–248). New York, NY: Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5

Lima Santos, N., & Faria, L. (2003). Desafios da avaliação da auto-aprendizagem em contexto sócio-laboral. *Revista de Psicologia Militar*, *14*, 163–184.

Lima Santos, N., & Faria, L. (2007). Escala de auto-aprendizagem. In M. R. Simões, C. Machado, M. M. Conçalves, & L. Almeida (Eds.), *Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. 3, pp. 137–148). Coimbra: Editora Quarteto.

Lima Santos, N., & Gomes, I. (2009). Transformações e Tendências do Ensino-Aprendizagem na Era Digital: Alguns Passos para uma Arqueologia de um novo Saber-Poder. *Revista Antropológicas*, *0*(11), 143–159. Retrieved from http://revistas.rcaap.pt/antropologicas/article/view/42/16

Magalhães, M. S. N. (2011). *Auto-conceito de competência e auto-aprendizagem em alunos do ensino secundário: Comparação de cursos científico-humanísticos com cursos profissionais*. Universidade Fernando Pessoa. Retrieved from

http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1983/1/DM_1982.pdf

Martin, B., Mitrovic, A., Koedinger, K. R., & Mathan, S. (2011). Evaluating and improving adaptive educational systems with learning curves. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, *21*(3), 249–283. https://doi.org/10.1007/s11257-010-9084-2

Pickles, M. (2016). Como funciona a universidade sem professores inaugurada nos EUA - BBC Brasil. Retrieved November 13, 2016, from http://www.bbc.com/portuguese/internacional-37797400

Preece, J., Rogers, Y., & Sharp, H. (2002). *Interaction Design: Beyond Human - Computer Interaction*. New York: John Wiley & Sons. Retrieved from http://books.google.pt/books?id=b-v_6BeCwwQC

Silver, C., & Rivers, C. (2015). The CAQDAS Postgraduate Learning Model: an interplay between methodological awareness, analytic adeptness and technological proficiency. *International Journal of Social Research MethodologyOnline) Journal*, 1364–5579. https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1061816

Silver, C., & Woolf, N. H. (2015). From Guided-instruction to Facilitation of Learning: The Development of Five-level QDA as a CAQDAS Pedagogy that Explicates the Practices of Expert Users. *International Journal of Social Research Methodology*, *18*(5), 527–543. https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1062626

Silver, C., & Woolf, N. H. (2017). Five-Leves QDA. Retrieved from https://digitaltoolsforqualitativeresearch.org/2016/11/15/five-level-qda/

webQDA. (2019). O webQDA. Retrieved from https://www.webqda.net/acerca/o-webqda/

Análise com *software webQDA*: perspectiva dos professores na Aprendizagem Baseada em Problemas

Flavia Allegretti Alvares[1], Danielle Abdel Massih Pio[1] e Mara Quaglio Chirelli[1]

[1]Faculdade de Medicina de Marília, Brasil. flavinha_allegretti@hotmail.com; danimassihpio@hotmail.com; marachirelli@gmail.com

RESUMO

Objetivo. Propõe-se analisar, com o uso do *software webQDA* (*Qualitative Data Analysis*), o processo ensino e aprendizagem na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), na perspectiva de professores de enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Brasil. **Método.** Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, exploratória e descritiva. A IES onde foi conduzido este estudo encontra-se situada no centro-oeste do Estado de São Paulo, Brasil. Esta dispõe de dois cursos em período integral, Medicina e Enfermagem, as quais utilizam métodos ativos de ensino-aprendizagem, principalmente, a ABP e a Problematização. A ABP compõe várias atividades, como: tutoria, conferência, consultoria e atividade prática. Neste estudo focou-se na atividade de conferência executada na Unidade Educacional Sistematizada (UES). A amostragem foi intencional, sendo entrevistados 30 professores do curso de enfermagem com pelo menos seis meses de atuação nas atividades da UES da 1ª e 2ª séries, no ano de 2017. Foram desconsiderados professores que não atuavam no curso de enfermagem e que não estavam participando como professor do curso antes de janeiro de 2017. Iniciada a coleta de dados, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da instituição, com o Parecer nº 1.321.635. Realizou-se teste piloto com os professores que atuavam especificamente na UES do curso da medicina, com o intuito de testar o instrumento da entrevista. No roteiro utilizou-se entrevista semiestruturada, audiogravadas, com perguntas sobre o processo ensino e aprendizagem, o desempenho do professor e estudante, a formação do professor para atuar nas diversas atividades da UES, facilidades e dificuldades do desenvolvimento pedagógico na UES e sugestões para superar as dificuldades do professor e do processo ensino-aprendizagem. Após as transcrições das entrevistas, iniciou-se a análise de conteúdo na modalidade temática, segundo Minayo (2013). Utilizou-se no processamento dos dados o *software webQDA*. Primeiramente, abriu-se uma pasta para esse estudo no *software*, inseriu-se as entrevistas por meio das "Fontes Internas" organizando-as em pastas nominadas de tutores, consultores, conferencistas e atividades práticas. Após isso, realizou-se leitura intensa dos dados, criou-se as categorias com base no contexto. Posteriormente, codificou-se por meio de "código árvore", considerando as categorias a partir dos objetivos estabelecidos: processo ensino e aprendizagem; facilidades, dificuldades e sugestões ensino e aprendizagem; desempenho, facilidades, dificuldades, formação e sugestões para apoiar o conferencista; desempenho, facilidades e dificuldades do estudante. Na etapa seguinte, a partir dos códigos, fez-se a classificação do texto, utilizando o "código em árvore", delimitando os fragmentos das falas de cada entrevista, ou seja, as unidades de registro.

A partir do arquivo gerado com os fragmentos codificados, elaborou-se as sínteses de cada categoria, delimitou-se os núcleos de sentido, verificou-se se a interrelação entre esses, agrupando-os por temas. Por fim, realizou-se a interpretação dos dados a partir dos referenciais teóricos de educação e currículo. **Resultados.** Identificou-se que a conferência apresenta um modelo de organização mais tradicional de ensino, realizada de maneira teórica, conceitual e expositiva, o que acaba trazendo fragilidades na proposta de metodologias ativas. No entanto, os docentes buscam articular os conhecimentos que já foram vistos na tutoria com o que os discentes costumam se deparar no cenário de prática profissional. Outro desafio no ato da conferência é de abordar a mesma temática para o curso de medicina e enfermagem, por serem especificidades diferentes, não satisfazendo ambas as partes. Para superação deste problema, sugerem trabalhar juntos o que é comum dos cursos e separar as especificidades. Muitos professores afirmam que não houve formação e preparo para atuarem como conferencistas, além de que a Educação Permanente em Saúde (EPS) é vista de forma fragmentada, com pouca oportunidade de trabalhar as dificuldades e os assuntos específicos da conferência. Já o desempenho dos estudantes na perspectiva dos professores, de forma geral, é visto como passivo, porém, quando o professor estabelece e fortalece o vínculo, acaba diminuindo o receio/constrangimento de participação/envolvimento dos mesmos. A utilização do *software webQDA* no processamento da análise dos dados abriu oportunidade de operacionalizar o volume das entrevistas de forma criteriosa, sistematizada, reduzindo o tempo de codificação do material das entrevistas, oferecendo também cópia da codificação em arquivo. O *webQDA* como *software* direcionado a pesquisadores em diferentes contextos, diferencia-se pela simplicidade de utilização e adaptação a diferentes tipos de investigação qualitativa. Pode ser utilizado de forma individual ou colaborativamente (Sá & Costa, 2017). O fato do *software* ser no formato *online* facilitou o acesso integrado de todos os pesquisadores envolvidos, possibilitando correções em tempo real, por exemplo, ao realizar a validação da codificação, acompanhar o processo de aprendizagem da bolsista frente a iniciação ao uso do *software*. Além disso, a visualização e acesso rápido de todo material codificado também beneficiou aos pesquisadores a elaboração dos núcleos de sentido e temas na finalização do processo de análise dos dados, na medida em que se pode ter uma prévia da frequência das palavras utilizadas pelo recurso “palavras mais frequentes”. Considerando o que se pretendia no estudo, as etapas de todo processo de uso do *software* facilitou uma descrição detalhada e organizada dos dados, permitindo que ficasse clara e pormenorizada a apresentação dos resultados e as necessidades de análise crítica junto à literatura. **Conclusão.** Pretendeu-se trazer neste estudo uma experiência de análise de dados por meio do *software webQDA*, apresentando os resultados a partir da aplicação da ABP na atividade de conferência, considerando a compreensão dos professores. Evidenciou-se a necessidade de investir na formação dos conferencistas, abordando estratégias didáticas e trabalhando com o método ativo de ensino-aprendizagem que atendam a sua finalidade na implementação da UES. O uso do *software* para análise facilitou o processo em função de toda possibilidade de sistematização e clareza na apresentação dos dados e resultados. Como limitação, pode-se pensar na formação dos pesquisadores acerca do alcance da dimensão que o *software* pode avançar em relação à análise e cruzamento dos dados, especialmente quando a pesquisa apresenta uma abrangência pelo volume de dados. Sugere-se criar grupos de consultores em cada país que possa oferecer apoio na operacionalização inicial do *software webQDA*.

Agradecimentos. À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pela concessão de bolsa, processo 2017/23083-0.

NOTA: O artigo completo está publicado na Revista Lusófona de Educação na edição nº 44: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/741

REFERÊNCIAS

Minayo ,M. C. S. (2013). *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo (SP): Hucitec, 407.

Sá, S. O., Costa, A. P. (2017). Análise de narrativas com software WebQDA. In: Oliveira, E.S.F., Barros, N. F., Souza, D. C. D. B. N. *Metodologias qualitativas em diferentes cenários*: saúde e educação. Goiânia: Gráfica UFG.

Intención y experiencia de uso de entornos blended learning en docentes universitarios.

Martín-García[1], A.V.; Sánchez-Gómez[1], Mª C.; Costa, A.P.[2]

[1]Universidade de Salamanca avmg@usal.es; mcsago@usal.es;

[2]Universidade de Aveiro pcosta@ludomedia.pt

RESUMÉN

Objetivo. El objetivo principal de este estudio es identificar los factores que influyen en la intención de profesores universitarios de utilizar en su práctica docente habitual la metodología que combina y secuencia actividades de tipo presencial (en el aula) y actividades que se plantean y desarrollan desde la perspectiva del e-learning (on line), configurando lo que se denomina como aprendizaje combinado, mixo o, en expresión más comúnmente aceptada blended learning (b-learning, BL). El estudio parte de la idea básica que el blended learning constituye hoy día una de las modalidades con mayor potencial y proyección para la mejora de la formación en el contexto de los centros de educación superior en la mayor parte de países desarrollados del mundo (Graham, Moskal, Norberg, & Sicilia, (2018); Venkatesh, Viswanath, Thong, James Xu, Xin 2016); Wang, Han, & Yang, 2015) ; etc. Por este motivo existe un creciente interés en conocer los procesos de difusión y de aceptación de este tipo de metodología, conocer las ventajas objetivas que presenta sobre la modalidad cara a cara o sobre la enseñanza a distancia. De igual modo, conocer cuáles son las expectativas y valoraciones que hacen los profesores sobre este tipo de formación basada en entornos combinados. En este sentido, el trabajo se sitúa conceptualmente en los denominados modelos de expectativa-valor, para los que la actitud general y las creencias principales sobre un objeto dado están en la base de realizar la intención o acción relacionado con ese objeto. Es decir, en este caso, determinadas creencias de los profesores sobre las ventajas o dificultades de este nuevo modelo formativo determinarán su uso o no uso en contextos de educación superior. Por este motivo el marco teórico al que se acoge el estudio viene definido por los Modelos de Aceptación Tecnológica (TAM y UTAUT, *the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology* ,UTAUT basados en trabajos de autores como Venkatesh et al., 2003; Venkatesh, Brown, Maruping & Bala, 2008, Martín-García, Martínez Abad, & Reyes, 2019; etc.) que ofrecen el soporte conceptual de referencia ampliamente utilizado en la literatura especializada para definir y analizar las principales variables consideradas respecto a las variables dependientes principales: intención de uso (IC_bl) o conducta de Uso (C_bl). La ventaja que ofrecen los modelos de aceptación tecnológica está en que ofrecen un marco comprensivo de la relación entre variables que analizan y miden la percepción de las expectativas de resultados a los que puede conducir el uso de BL, el modo cómo perciben los profesores si se trata de un sistema relativamente fácil de implementar o, por el contrario, resulta complejo e ineficiente. De igual modo, se valoran aspectos como en qué medida se percibe la influencia o presión social ejercida por parte de las autoridades académicas, los colegas o los propios estudiantes para acelerar el uso de BL, o en qué medida los profesores perciben la existencia de condiciones y recursos materiales y técnicos que facilitan o dificultan su uso. A partir de aquí, la pregunta de investigación se concreta en tratar de determinar

qué factores principales están asociados a la implementación de uso de esta modalidad formativa, en todo caso, qué factores pueden predecir la intención de uso de la misma en el contexto de las universidades públicas españolas.

Método. El trabajo empírico se realizó siguiendo un diseño metodológico mixto de tipo derivativo secuencial de equivalencia de status. La información cuantitativa fue recogida con un cuestionario, elaborado ad hoc, al que contestaron 982 profesores universitarios; de éstos, 86 manifestaron de forma abierta su opinión sobre estas metodologías. Para integrar los resultados de los análisis CUANT-CUAL se realizó un análisis DAFO en el que se ponen de manifiesto, a juicio de los docentes participantes su experiencia de uso en esta metodología a nivel interno y externo en las instituciones universitarias. El estudio cuantitativo se enmarca dentro de un diseño ex--post-facto, de tipo descriptivo y comparativo que busca descubrir relaciones causa-efecto entre variables, complementado con análisis cualitativo de preguntas abiertas. Al tratarse de un estudio de ámbito nacional, se optó por un sistema de encuesta autoadministrada a través de internet para facilitar un mayor acceso a la población objeto de estudio y una mayor rapidez en la recogida de datos. La muestra participante quedó definida en 982 profesores pertenecientes a más de 40 universidades públicas españolas. Las variables objeto de estudio se organizaron en variables sociodemográficas y de identificación (edad, género, categoría profesional, universidad, experiencia docente, etc.) y variables del modelo UTAUT: *Performance Expectancy*, (PE), *Effort Expectancy* (EE), Influence (SI), and *Facilitating Condition*, (FC). Junto con factores endógenos al modelo UTAUT. Para la medida de todas estas variables se han utilizado reactivos tomados de la literatura especializada en el tema (Fishbein & Ajzen, 1975; Davis, 1989; Venkatesh et al., 2008; Brown, Dennis, & Venkatesh, 2010; Teo, et al., 2015, etc.). En cuanto al análisis de datos, se ha realizado un estudio descriptivo sobre puntuaciones medias y frecuencias utilizando pruebas de comparación de medias (t de student y ANOVA). Asimismo, se ha estimado un modelo de medida a partir de análisis factorial confirmatorio (Amos v.25) para el análisis exploratorio inicial y la fiabilidad y validez de las escalas del modelo de medida. Finalmente, se valoró la capacidad predictiva del modelo estructural obtenido. Para profundizar en las respuestas obtenidas de la escala likert, se elaboraron preguntas abiertas, y se invitó al profesorado a que contestaran ofreciendo reflexiones sobre su experiencia con la docencia B_learning, comentando, además, las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de estas metodologías en la enseñanza universitaria. Respondieron 86 docentes universitarios y tras el análisis de contenido de los textos obtenidos, pusieron de manifiesto el uso innovador del B_learning y los cambios producidos en los procesos de enseñanza aprendizaje, valoraron la aceptación de su uso e indicaron su capacidad para adaptarse a este nuevo método en el entorno virtual universitario.

Conclusiones. Los resultados muestran un poder explicativo del 68,3% de la variabilidad de la Intención de implementar un entorno BL , explicando además el 67,40 % de la varianza total de la variable “Uso de sistema BL”. Esta implementación del sistema B-Learning es una cuestión voluntaria, tal como lo percibe el 76% del profesorado. Las principales variables predictoras sobre esta intención son las definidas en el modelo UTAUT (Expectativa de Resultados y Expectativa de Esfuerzo). Se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos de profesores en función de variables de tipo profesional e individual como son la experiencia previa y frecuencia de uso de sistemas basados en metodología BL, la experiencia docente.

Asimismo, se comprueba el efecto moderador únicamente de la edad sobre todas las variables del modelo sobre la intención de uso del sistema BL. Por otro lado, una de las hipótesis de partida se sitúa en la falta de formación del profesorado universitario español en el uso de metodología docente combinada y la falta de reconocimiento institucional al profesorado que implementa este tipo de metodologías. El estudio muestra que tan solo el 56,1% manifiesta que su universidad contempla formación sobre B-Learning, tan solo un 41,1% del profesorado afirma haber recibido formación de su propia universidad sobre metodología B-Learning y solo un 16,2% ha recibido formación de otras instituciones. Un 56% reconoce no saber si su universidad cuenta con normativa específica sobre la utilización de estas metodologías, un 33,2% afirma que en su universidad no se tiene en cuenta esta metodología en las políticas de gestión y promoción del profesorado; sin embargo, alrededor del 40,4% afirman que sí es un indicador de calidad en las políticas de innovación. Más de un 72,9% afirman que desconocen si la universidad ofrece incentivos que potencien y reconocen la labor de los profesores que emplean en su desempeño docente las nuevas tecnologías de la información.

NOTA: Artículo completo está publicado en la Revista Lusófona de Educação Edición nº 44: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/741

Referencias

Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). NMC horizon report: 2017 higher Education Edition. Austin: The New Media Consortium. https://bit.ly/2SVJOQu

Graham, R. Ch, Moskal, D. P. Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learningthe new normal and emerging technologies. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15:3. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5

Martín-García, A. V.; Martínez Abad, F. & Reyes, D. (2019). TAM and stages of adoption of blended learning in higher education by application of data mining techniques. June 2019. *British Journal of Educational Technology*. DOI: 10.1111/bjet.12831

Teo, T., Fan, X., & Du, J. (2015). Technology acceptance among pre-service teachers: Does gender matter? *Australasian Journal of Educational Technology*, *31*, 235–251. DOI: https://doi.org/10.14742/ajet.1672 https://bit.ly/2Cm8vi7

Venkatesh, V., Brown, S.A., Maruping, L.M., & Bala, H. (2008). Predicting different conceptualizations of system use: The competing roles of behavioral intention, facilitating conditions, and behavioral expectation. *MIS Quarterly*, *32*(3), 483–502.

Venkatesh, Viswanath; Thong, James Y. L.; and Xu, Xin (2016). Unified Theory of Acceptance and Use of Technology: A Synthesis and the Road Ahead," Journal of the Association for Information Systems: Vol. 17, Iss. 5, Art. 1. pp. 328-376 https://bit.ly/2sqqsYn

Wang, Y., Han, X., & Yang, J. (2015). Revisiting the Blended Learning Literature: Using a Complex Adaptive Systems Framework. Journal of *Educational Technology & Society, 18* (2), 380–393. https://bit.ly/2Fx317g