

A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos

VOLUME 3

ORGANIZADORES

Catarina Brandão

José Luís Carvalho

Rodrigo Arellano

Cristina Baixinho

Jaime Ribeiro

SPONSORS



www.webqda.net



www.ciaiq.org



ludomedia

A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos

VOLUME 3

Ficha Técnica

Título: A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos | Volume 3

Organizadores: Catarina Brandão, José Luís Carvalho, Rodrigo Arellano, Cristina Baixinho e Jaime Ribeiro

Autores: Alba María del Carmen González Vega; Ana Caballero; Ana Catarina Maia; Ana Paula Marques; Analía E. Leite Ménde; Armando David Sousa; Carla Nascimento; Cristina Lavareda Baixinho; Danielle A. do Nascimento dos Santos; David Salvador Cruz Rodríguez; Dilza Côco; Elisa Tomoe Moriya Schlünzen; Fagner Henrique Guedes Neves; Fátima Mendes Marques; J. Ignacio Rivas Flores; Jesús Manuel Ramos García; José Falé; Jose Luis Torres-Carvalho; Juan Ángel Contreras; Juan Arias; Juliana Soares Dionísio; Klaus Schlünzen Junior; Lina Melo; Luis Ernesto Vázquez Arellano; Luis Manuel Casas; Luis Manuel Soto; M. Esther Prados Megías; M. Jesús Márquez García; Margarita R. Pino-Juste; Maria Aparecida Viggiani Bicudo; Maria Helena Presado; Mário Cardoso; Miguel Serra; Monica Vieira; Myriam Alvariñas-Villaverde; Noelia Bizarro; Óscar Ferreira; Paulo Pires de Queiroz; Piedad Calvo León; Priscila de Souza Chisté Leite; Rafael Martín Espada; Ricardo Luengo; Sofia Verissimo; Tânia Baier; Teresa Alzás; Victor Zamora; Violeta Hidalgo; Virginia Martagón Vazquez; Walk Loureiro.

Concepção Gráfica: Fábio Freitas | **Imagem da capa:** Creative_hat - Freepik.com

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

Revisão: António Pedro Costa e Sónia Mendes

e-mail: info@ludomedia.pt · **web:** www.ludomedia.pt

ISBN: 978-989-54476-6-4

1ª Edição: julho de 2019



ludomedia

Editora Ludomedia

Diretor

António Pedro Costa

SubDiretora

Sónia Mendes

Conselho Editorial

Ana Isabel Rodrigues (IPB, Portugal)

Ana Paula Macedo (UM, Portugal)

Ana Veloso (UM, Portugal)

António Moreira (UA, Portugal)

Catarina Brandão (FPCE-UP, Portugal)

Christina Brasil (UNIFOR, Brasil)

Cristina Lavareda Baixinho (ESEL, Portugal)

Cleoneide Oiveira (CUEC, Brasil)

Dayse Neri de Souza (UNASP, Brasil)

Ellen Synthia de Oliveira (UFG, Brasil)

Emiko Yoshikawa Egry (USP, Brasil)

Filipa Vieira (FPCE-UP, Portugal)

Francislé Neri de Souza (UNASP, Brasil)

Isabel Pinho (UA, Portugal)

Ivone Cabral (UFRJ, Brasil)

Jaime Ribeiro (IPL, Portugal)

João Amado (FPCE-UC, Portugal)

José Luís Carvalho (UNEX, Espanha)

Lia Raquel Oliveira (UM, Portugal)

Lina Viviana Melo Niño (UM, Portugal)

Luis Eduardo Ruano (UCC, Colômbia)

Luis M. Casas (UNEX, Espanha)

Luis Paulo Reis (UP, Portugal)

Maria Aparecida Viggiani Bicudo (CNPq, Brasil)

María Cruz Sánchez Gómez (US, Espanha)

Maria Gonçalves (IPCB, Portugal)

María Victoria Martín Cilleros (US, Espanha)

Marília Rua (UA, Portugal)

Patricia Lopez Estrada (TEC, Costa Rica)

Paulo Alexandre de Castro (UFG, Brasil)

Raimunda Silva (UNIFOR, Brasil)

Ricardo Luengo (UNEX, Espanha)

Ricardo Teixeira (UFG, Brasil)

Rodrigo Arellano Saavedra (UCM, Chile)

Ronaldo Nunes Linhares (UNIT, Brasil)

Rosa Godoy Serpa da Fonseca (USP, Brasil)

Rui Vieira (UA, Portugal)

Sandro Dutra (UEG, Brasil)

Silvia Barros (IPP, Portugal)

Susana Sá (UM, Portugal)

Teresa Alzás (UNEX, Espanha)

A Ludomedia edita e publica livros e recursos educativos para diferentes áreas de conhecimento, tais como Saúde e Educação. O seu catálogo editorial inclui já um vasto leque de publicações, que focam temáticas como o processo de desenvolvimento e avaliação de recursos educativos, a investigação qualitativa, a utilização de software de apoio à análise qualitativa, entre outros. Cada projeto envolve investigadores e autores com diferentes *backgrounds*, explorando variadas metodologias de investigação e desenvolvimento. As parcerias estabelecidas com Universidades de referência têm permitido o desenvolvimento de conteúdos e recursos de excelência, refletindo o que de melhor se faz em termos de investigação científica a nível internacional.

Copyright © Ludomedia

ÍNDICE

NOTAS BIOGRÁFICAS DOS ORGANIZADORES	7
--	---

PREFÁCIO

Catarina Brandão; José Luís Carvalho; Cristina Lavareda Baixinho; Jaime Ribeiro; Rodrigo Arellano	9
--	---

INTRODUÇÃO

FUNDAMENTOS DA
METODOLOGIA

Cristina Lavareda Baixinho; Catarina Brandão; Jaime Ribeiro; José Luís Carvalho; Rodrigo Arellano	15
--	----

FASES DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. FUNCIÓN DE LA TRIANGULACIÓN

Myriam Alvaríñas-Villaverde; Margarita R. Pino-Juste	23
--	----

METODOLOGÍAS Y EJEMPLOS DESARROLLADOS POR EL GRUPO CIBERDIDACT DENTRO DE UN ENFOQUE MIXTO

Ricardo Luengo; Luis Manuel Casas; Jose Luis Torres-Carvalho; Luis Manuel Soto; Lina Melo; Juan Arias; Rafael Martín Espada; Juan Ángel Contreras; Violeta Hidalgo; Pedro Corcho; Victor Zamora; Noelia Bizarro; Ana Caballero; Teresa Alzás; Sofia Verissimo	43
---	----

INDAGACIÓN BIOGRÁFICA Y CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS TRANSFORMADORAS

ESTUDOS EM SAÚDE

J. Ignacio Rivas Flores; M. Jesús Márquez García; Analía E. Leite Ménde; Piedad Calvo León; Virginia Martagón Vazquez; M. Esther Prados Megías	65
---	----

TRANSFERIR CONHECIMENTO PARA A CLÍNICA - PASSO-A-PASSO: RESULTADOS DO PROJETO TRANSIÇÃO SEGURA

Cristina Lavareda Baixinho; Óscar Ferreira; Fátima Mendes Marques; Maria Helena Presado; Mário Cardoso; Armando David Sousa	87
--	----

PENSAMENTO CRÍTICO NA ERA DA INFORMAÇÃO: CONTRIBUTO DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Miguel Serra; Carla Nascimento; Ana Catarina Maia; José Falé	105
--	-----

EXPERIÊNCIAS INVESTIGATIVAS SOBRE O TRABALHO EM SAÚDE E MODOS DE “SER” TRABALHADOR: ASPECTOS TEÓRICOS E ÉTICO-METODOLÓGICOS

Ana Paula Marques; Monica Vieira	123
--	-----

EXPERIENCIAS CON USO DEL MÉTODO DE ESTUDIO DE CASO EN LA INVESTIGACIÓN DE ORGANIZACIONES

Alba María del Carmen González Vega; David Salvador Cruz Rodríguez; Jesús Manuel Ramos García; Luis Ernesto Vázquez Arellano	147
---	-----

CONTRIBUIÇÕES DA ENTREVISTA, LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E ESTUDOS TEÓRICOS PARA AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NA CIDADE

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Dilza Côco; Priscila de Souza Chisté Leite	165
--	-----

ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA, CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA: A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA MEDIADA PELA ESPIRAL DA APRENDIZAGEM

Danielle A. do Nascimento dos Santos; Elisa Tomoe Moriya Schlünzen; Klaus Schlünzen Junior	187
---	-----

EDUCAÇÃO, SAÚDE E INTERCULTURALIDADE

Paulo Pires de Queiroz; Juliana Soares Dionísio; Walk Loureiro; Fagner Henrique Guedes Neves	207
---	-----

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA REALIZADA JUNTO AOS ESTUDANTES E AO MUNDO-VIDA QUE HABITAM

Tânia Baier; Maria Aparecida Viggiani Bicudo	233
--	-----



NOTAS BIOGRÁFICAS DOS ORGANIZADORES



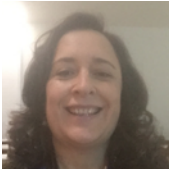
Catarina Brandão é licenciada e doutorada pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), onde é docente desde 2001, lecionando disciplinas de Investigação Qualitativa e Psicologia das Organizações. Membro do Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Fundadora e responsável da Unidade de Psicologia das Organizações e dos Recursos Humanos da FPCEUP, tendo já assumido a coordenação da área de Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho do MIP (Fev/2016 a Fev/2019) da mesma faculdade. Tem publicado vários artigos e capítulos de livros acerca da liderança, processos de gestão de recursos humanos, desenvolvimento organizacional e investigação qualitativa, nomeadamente com o recurso a QDAS.



José Luís Torres Carvalho é Doutor Europeu em Ciências da Educação pela Universidad de Extremadura (UNEX) e Mestre em Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho. É professor do 1º CEB no AE1 de Elvas e professor associado da Facultad de Educación da UNEX onde leciona a disciplina de “Investigación Cualitativa” do “Máster Interuniversitario de Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de las CC Experimentales, Sociales y Matemáticas”. É membro do Grupo de Investigación CIBERDIDACT da UNEX e do CIEP da Universidade de Évora, onde se dedica à investigação em Educação Matemática; Aprendizagem, Educação e Tecnologias; Estrutura cognitiva e representação do conhecimento e Métodos Mistos de Investigação.



Rodrigo Arellano Profesor adjunto en el Departamento de Fundamentos de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Católica del Maule, Chile. Doctor en Psicología y Educación por la Universidad de Granada. España. Magister en Educación. Currículo y Administración. Universidad Católica del Maule. Profesor de Filosofía y Religión. Universidad Católica del Maule. Áreas de interés: Educación y Valores, investigación cualitativa y epistemología e interculturalidad. Profesor del Doctorado en Educación en Consorcio en el curso Epistemología y Educación.



Cristina Lavareda Baixinho é Professora-Adjunta na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Doutora em Enfermagem. Mestre em Saúde Escolar. Especialista em Enfermagem de Reabilitação. Investigadora na Unidade de Investigação em Saúde. Investigadora na UI&DE e no CiTechCare. Áreas de Investigação: Gestão do Risco de

Queda em idosos residentes em estruturas residenciais para idosos e na comunidade; transição do hospital para a comunidade. Editora Associada da Escola Anna Nery Revista de Enfermagem. Membro da Comissão Científica do CIAIQ 2019. Promotora e investigadora do projeto Transição Segura Hospital Comunidade.



Jaime Ribeiro é Doutorado e especializado em Multimédia em Educação pela Universidade de Aveiro e licenciado em Terapêutica Ocupacional pela Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto. É Professor na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria e formador/docente na área da Investigação Aplicada, Terapia Ocupacional,

Reabilitação, Acessibilidade, Educação Especial e Tecnologias/Produtos de Apoio. Integra o Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” (CIDTFF-UA) e o Center for Innovative Care and Health Technology (CiTechCare). É investigador e autor de publicações e comunicações científicas na área da Investigação Qualitativa, Ensino Superior, Tecnologias/Produtos de Apoio, TIC, TIC em Educação Especial, Formação de Professores, Saúde, Envelhecimento, Terapia Ocupacional, Reabilitação/Estimulação cognitiva, Funcionalidade, Acessibilidade e Usabilidade.



PREFÁCIO

Este Handbook apresenta 11 capítulos que derivam do trabalho desenvolvido por grupos de investigação que dinamizaram Painéis de Discussão no CIAIQ2019, oriundos de quatro países que traduzem o eixo Ibero-Americano (Brasil, Espanha, México e Portugal). Sem descurar a contextualização teórica dos trabalhos realizados, dá-se intencionalmente destaque ao trabalho empírico desenvolvido por esses grupos de investigação, no que resulta num documento que pretende servir, não só de comunicação de grupos de investigação, mas principalmente de demonstração de como se concretiza a investigação qualitativa. Os textos privilegiam, por isso, o trabalho empírico realizado, procurando demonstrar como se concretizaram as investigações relatadas, os porquês das opções tomadas a nível de objecto de estudo, de fontes de evidência e de técnicas de recolha de informação. As etapas dos trabalhos realizados são sistematizadas, nomeadamente com recurso a representações visuais, de forma a dar resposta, uma vez mais, ao imperativo que subjaz a este Handbook - demonstrar como realizar investigação qualitativa, servindo assim de instrumento maior de apoio para o ensino desta forma de produzir conhecimento e de intervir (assumindo que a primeira não acontece sem a segunda). De salientar ainda a preocupação de destacar as implicações da investigação para o contexto e os seus membros, elemento fundamental para se aprender o que é a investigação qualitativa, os seus princípios e filosofias.

O Handbook começa por apresentar capítulos que dedicam particular atenção aos processos de investigação, explorando as fundamentações metodológicas do processo investigativo qualitativo. Avança, de seguida, para capítulos que sistematizam estudos com abordagens qualitativas nos campos da Saúde, das Ciências Sociais e da Educação.

Relativamente aos Fundamentos da Metodologia, primeira secção do Handbook, apresentam-se três capítulos.

O capítulo 1 tem por título “Fases de un proyecto de investigación cualitativa. Función de la triangulación” e é da autoria de duas investigadoras da Universidade de Vigo (Espanha). Assumindo a principal finalidade de definir e



realçar a importância de cada uma das fases a considerar durante a realização de estudos qualitativos, o capítulo destaca a função da triangulação como uma técnica eficaz que permite aumentar a validade e coerência dos resultados. Baseadas no exemplo que apresentam, as autoras defendem que a triangulação evita a influência de factores externos e facilita a replicação do processo investigativo em outros contextos. Realçam ainda a funcionalidade dos programas informáticos de apoio à análise de dados não estruturados.

O capítulo 2, “Metodologías y ejemplos desarrollados por el grupo Ciberdidact dentro de un enfoque mixto”, de membros do Grupo de Investigação CiberDidact da Universidade de Extremadura (Espanha), descreve a Teoria dos Conceitos Nucleares como principal contribuição teórica e expõe as principais metodologias mistas utilizadas na investigação do Grupo, ilustrando-as com exemplos de estudos em diversas áreas (Matemática, Engenharia, Educação, Sociologia). Salientam a importância da técnica de Redes Associativas Pathfinder e a utilidade dos métodos mistos para obter, analisar e representar as estruturas cognitivas dos sujeitos, combinando dados quantitativos e qualitativos.

O capítulo 3, Intitulado “Indagación biográfica y construcción de narrativas transformadoras”, emerge do trabalho realizado pelo grupo de investigação ProCIE, que integra investigadores do Departamento de Didática e Organização Escolar da Universidade de Málaga e do Departamento de Educação da Universidade de Almería (Espanha). Nele se expõem os fundamentos e os processos metodológicos dos estudos realizados por este grupo, desde a perspectiva da investigação biográfica-narrativa para a transformação. Os estudos apresentados, centrados em relatos biográficos e dinâmicas corporais de alunos em formação inicial de professores, pretendem construir narrativas que ofereçam uma perspectiva crítica da realidade e que realcem o importante papel que este tipo de investigação desempenha nos processos coletivos de transformação social das práticas docentes e das organizações educativas.

De seguida apresentam-se três capítulos com estudos na área da Saúde.

O capítulo 4, “Transferir conhecimento para a clínica – passo-a-passo: resultados do Projeto Transição Segura”, de investigadores da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa e do Centro Hospitalar do Funchal (Portugal), explicita um conjunto de práticas que os investigadores devem procurar



operacionalizar no sentido de integrar o conhecimento nos contextos, de forma a que a investigação tenha um real impacto no terreno, em específico no que se refere à melhoria da prestação de cuidados. A partir de um projecto que fez uso da investigação acção, os autores desafiam a comunidade científica em relação a várias questões que se colocam na investigação que procura estreitar a ligação entre a clínica e o terreno, atendendo às questões conforme são experienciadas por aqueles que integram esse terreno.

O capítulo 5, “Pensamento Crítico na Era da Informação: Contributo da Investigação Qualitativa”, resulta da parceria entre a Escola Superior de Enfermagem de Lisboa e da Unidade da Saúde Santa Casa Bairro do Armador (Portugal). Considerando o paradigma actual em que nos encontramos - o da Era da Informação - os autores apresentam uma revisão narrativa da literatura com o objectivo de perceber como tem sido estudado qualitativamente a formação inicial de enfermeiros e a literacia em saúde, demonstrando o potencial da investigação qualitativa para estas áreas. Os autores destacam como investigações qualitativas têm sinalizado o impacto de metodologias de ensino centradas no estudante, na aprendizagem baseada em problemas e de simulações de alta-fidelidade, no pensamento crítico. Ao mesmo, debruçam-se sobre a forma como os utentes de serviços de saúde se relacionam com a (vasta e diversa) informação sobre saúde, frequentemente mediada pelos trabalhadores dos contextos de saúde. Os autores do capítulo demonstram, ainda, como (também aqui) a entrevista emerge como técnica maior de recolha de informação.

A este segue-se o capítulo 6, “Experiências investigativas sobre o trabalho em saúde e modos de “ser” trabalhador: aspectos teóricos e ético-metodológicos”, resultante da parceria entre a Universidade do Minho (Portugal) e a Fundação Oswaldo Cruz (Brasil), e que foca a compreensão de profissionais que actuam na área da saúde. Debruçando-se sobre o ser profissional, as autoras indicam, de forma explícita, como analisar este objecto de estudo, considerando as diferentes dimensões que importa atentar, desde o contexto (as questões de acesso, poder, etc.), o tempo (dos participantes e dos investigadores), questões de género e de geração, chamando a atenção para as mudanças que têm vindo a caracterizar o mundo do trabalho e como isso deve ser integrado na investigação. Chamam ainda a atenção para a influência que os diferentes contextos de vida têm nos trabalhadores e nos seus percursos profissionais.



O Handbook segue com dois capítulos que apresentam estudos em Ciências Sociais.

O Capítulo 7, “Experiencias con uso del método de estudio de caso en la investigación de organizaciones”, de investigadores da Universidade de Guanajuato e da Universidade Autónoma Metropolitana (México), foca, como o título indica, o estudo de caso na investigação organizacional. A partir da descrição de três estudos de natureza qualitativa, realizados em diferentes contextos, os autores evidenciam que através de um processo de reflexivo e dialéctico é possível dar primazia ao ser humano e compreender as organizações estreando outros paradigmas. Patenteiam ainda que é possível realizar investigação com metodologia ao contrário de nos limitarmos a adoptar um conjunto de referenciais metodológicos – fazer metodologia da investigação. De sinalizar ainda a preocupação dos autores em integrar diferentes dimensões do contexto, olhando para o nível social, organizacional e grupal e individual, e a conjugação de técnicas de recolha de dados, adoptando uma lógica compreensiva.

O capítulo 8, “Contribuições da Entrevista, Levantamento Bibliográfico e Estudos Teóricos para as Pesquisas sobre Educação na Cidade”, provém do Instituto Federal do Espírito Santo (Brasil) e apresenta e discute o estudo da cidade na sua relação com a educação, ou a educação na sua relação com a cidade. Também aqui há o recurso a diversos métodos, nomeadamente o levantamento bibliográfico, entrevistas e estudos teóricos, utilizados numa forma que os autores designam de dialógica, traduzindo um processo de investigação que é moldado pelos diversos movimentos no próprio processo de investigação, na interacção com diversos contextos e perspetivas.

A secção que fecha o Handbook apresenta estudos no campo da Educação, organizados em três capítulos.

O capítulo 9, “Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: A Investigação Qualitativa em Educação Especial e Inclusiva Mediada pela Espiral da Aprendizagem”, da autoria de investigadores da Unoeste e da Unesp (Brasil), enquadra-se na abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa, explorando o potencial das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para a educação escolar inclusiva. O capítulo reflete sobre os principais resultados de diversas pesquisas qualitativas (finalizadas e em andamento), conduzidas na perspectiva da abordagem CCS, na área de



Educação Especial e Inclusiva, e que fazem uso de variadas fontes de recolha de dados. Identificam benefícios para a construção de uma escola inclusiva e possibilidades para o processo de formação inicial ou continuada em diferentes modalidades.

Por sua vez, o capítulo 10, “Educação, Saúde e Interculturalidade”, junta investigadores da Universidade Federal Fluminense e do Instituto Oswaldo Cruz (Brasil). Os autores apresentam o desenho metodológico e os resultados preliminares de três pesquisas qualitativas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz, dando destaque às representações de membros da comunidade educativa acerca dos seus próprios contextos, fazendo uso de várias técnicas de recolha, entre as quais se realçam as rodas de conversa e entrevistas. Os autores procuram problematizar questões associadas às interfaces entre a educação, a saúde e a interculturalidade no contexto escolar brasileiro e avançam no debate de proposições emergentes desses campos no cenário da educação básica.

Por fim, o capítulo 11, com o título “Educação matemática realizada junto aos estudantes e ao mundo-vida que habitam”, envolve a Universidade Regional de Blumenau e a UNESP (Brasil). As autoras propõem a meta-análise dos procedimentos metodológicos subjacentes a duas dissertações no âmbito da Educação Matemática e teorizam acerca dos resultados das mesmas (articulando a visão fenomenológica de mundo, de conhecimento e de formação de pessoa), focando a atitude dialógica das respectivas pesquisadoras. Com este exercício as autoras pretendem contribuir para a definição de atividades didático-pedagógicas com sentido e significado para professores e alunos.

Os capítulos que integram este Handbook explicitam epistemologias, designs, instrumentos, participantes, formas de análise de dados e de como traduzir a investigação para o terreno e os seus actores. Procuram ainda identificar cuidados e princípios que importa garantir em estudos/projectos futuros que foquem os mesmos objectos, teorias ou que adoptem as mesmas técnicas. Demonstram ainda a aplicabilidade dos trabalhos empíricos desenvolvidos, das ferramentas utilizadas/desenvolvidas, conceitos, etc..

Com este manual cumpre-se o objectivo definido pelos seus organizadores - divulgar o trabalho desenvolvido por grupos de investigadores de diferentes



origens (note-se a presença de grupos de diferentes universidades, espalhadas por diversos países), promovendo a replicabilidade dos trabalhos desenvolvidos e potenciando a criação de novas redes de investigação. Dá ainda voz a investigação que é útil, no sentido em que esta pretende contribuir para a melhoria da qualidade de vida do ser humano, com ele, através dele e para ele.

Julho 2019,
Catarina Brandão
José Luís Carvalho
Cristina Lavareda Baixinho
Jaime Ribeiro
Rodrigo Arellano



INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA – PARADIGMA, MÉTODO, EXPERIÊNCIA E TRANSPARÊNCIA

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a investigação e a divulgação dos seus resultados tem tido uma evolução apreciável, não só em termos de proliferação no número de estudos, mas também na complexidade dos métodos e no rigor no processo. A produtividade exigida a uma nova geração de investigadores, mais bem preparados na sua formação pré e pós-graduada, influencia as práticas, desafia a partilha de experiências e anima a discussão em torno dos paradigmas de investigação, da associação de métodos e técnicas, bem como da necessidade de transparência e da utilização de software nas diferentes etapas.

A discussão sobre os paradigmas de investigação e o seu contributo para os padrões de conhecimento continua vincada no debate internacional, o que nos permite afirmar que a pesquisa qualitativa amplamente narrativa, ao firmar-se, fundamentalmente, em dados baseados na linguagem e comportamento, que não podem ser medidos por cálculos numéricos e estatísticos (Santos, Neves, & Carnevale, 2016), precisa de pensar os métodos e técnicas que possibilitam a produção do conhecimento e a sua transferência para os contextos da práxis.

As pesquisas desenvolvidas à luz deste paradigma, quando comparadas com o paradigma quantitativo, entendem que a realidade é dinâmica e por isso associada à história de cada pessoa e dos contextos (Brandão, Taquete, & Ribeiro, 2017). Talvez por isso, uma das principais vantagens deste paradigma encontra-se na oportunidade de explorar pressupostos que interferem na nossa compreensão do mundo social (Kerr & Kendall, 2013), procurando o significado das coisas (Turato, 2005) e possibilitando um conhecimento mais humanista, que emerge das pessoas e que é culturalmente sensível e por isso não deve ser apropriado sem ter atenção às características do contexto. Esta complexidade é ilustrada por outros autores que advogam que a inseparabilidade dos fenómenos do seu contexto alicerça a investigação qualitativa, pois é impossível discernir opiniões, percepções e significados dos indivíduos silenciando o contexto (Ribeiro, Sousa, & Costa, 2016).



O facto de o paradigma qualitativo ser interpretativo e diversificado, anti-positivista, recorrendo à perspectiva dos indivíduos, permite que se privilegie significados e intenção de ação (Brandão et al., 2017). Este tipo de investigação pode originar uma imensidão de dados, resultantes de notas textuais transcritas de entrevistas, grupos focais, notas reflexivas, diários de campo, fotografias ou filmes (Ribeiro, Brandão, & Costa, 2016), que após análise, interpretação e discussão trazem novas evidências. Porém, o processo até esta etapa implica um caminho rigoroso para evitar os vieses, muitas vezes, induzidos pelo próprio investigador. Isso requer uma reflexão contínua sobre os métodos e técnicas para assegurar profundidade e relevância suficientes desde a colheita à análise dos dados; com a adequada seleção dos participantes (os participantes ‘certos’, para o contexto e para o objeto de estudo ‘certo’), mantendo registos meticulosos, que propiciem a transparência no processo de análise, de interpretação e de decisão sobre os dados e com descrições textuais ricas e densas dos relatos dos participantes para apoiar os resultados (Noble & Smith, 2015).

A produção de textos que explicitem os procedimentos metodológicos qualitativos associados a posições epistemológicas específicas que focam objetos particulares, permite formalizar e dar a conhecer práticas investigativas. Ao mesmo tempo, cria-se uma comunidade de prática, colocando-se investigadores a partilhar o seu saber-fazer e a forma como vão pensando e realizando investigação qualitativa, contribuindo, assim, para que se reconheça cada vez mais o papel da investigação qualitativa na produção de conhecimento rigoroso e fidedigno. A produção destes textos, que possuem uma preocupação explícita no método e que derivam de forma direta de estudos realizados no terreno, e onde a preocupação central não se prende com a disseminação dos resultados (e rankings e indicadores de produção), mas antes com o contribuir para a clarificação do que é, afinal, fazer investigação qualitativa, contém em si duas grandes mais-valias. Por um lado, cria um espaço de partilha e discussão entre investigadores, tornados metodólogos. Por outro lado, permite que investigadores juniores ou recém-chegados ao paradigma qualitativo possam melhor perceber como é que a investigação qualitativa se vai organizando e materializando no terreno. E o que sustenta esses processos. Isto é deveras importante.

Ao mesmo tempo, a investigação qualitativa, pela própria natureza reflexiva e focada nos contextos, precisa preocupar-se com a disseminação dos resultados. Mas como?



Se por um lado, os métodos ditos qualitativos auxiliam os investigadores na produção de evidência que é culturalmente sensível, contribuindo para a melhoria nas práticas sociais e promovendo a tomada de decisão (Abreu, Santos, Cardoso, & Artmann, 2017), por outro os modelos utilizados, na denominada Prática Baseada na Evidência (PBE) são predominantemente quantitativos. Uma breve análise à PBE, na saúde, permite concluir que nas diferentes classificações de níveis de evidência, os estudos randomizados e as revisões sistemáticas de literatura, com metanálise, encabeçam o ranking (Baumbush et al., 2008; Baixinho, Ferreira, Marques, Presado, & Cardoso, 2017) e os instrumentos construídos para introduzir o conhecimento, tais como as guidelines e os algoritmos privilegiam os resultados obtidos por estudos predominantemente quantitativos, em detrimento dos resultados da investigação qualitativa (Baixinho et al., 2017).

Revela-se assim a necessidade de considerar no planeamento da investigação a integração e transferência do conhecimento. Para Abreu e seus colaboradores (2017) esta etapa do processo de investigação deve ser acompanhada por uma reflexão sobre a utilidade prática da pesquisa e acresce a responsabilidade atribuída aos investigadores.

A natureza do paradigma qualitativo pode per si responder, parcialmente, à questão da transferência do conhecimento, porque o recurso a este permite não só aceder à experiência vivida dos indivíduos, como também agir sobre ela (Brandão et al., 2017). Para além de o processo de investigação promover mudanças nos atores envolvidos (Investigadores e Participantes), a presença do investigador *in loco* e o seu contacto com os contextos estudados, bem como a seleção de algumas metodologias que se propõem formal e explicitamente a uma mudança co-construída, como é o caso da investigação-acção (Brandão et al., 2017) podem facilitar a introdução rápida e segura dos achados em prol do desenvolvimento da sociedade.

Esta questão da utilização dos achados pela sociedade é crucial para que a pesquisa qualitativa, que frequentemente é criticada por falta de rigor científico com pouca justificativa dos métodos adotados e falta de transparência nos procedimentos analíticos (Noble & Smith, 2015), possa demonstrar o seu contributo para o desenvolvimento da humanidade.

E aqui emerge outro desafio, sobretudo para os investigadores ‘iniciantes’, que é garantir a validade, pela integridade na aplicação dos métodos



realizados e pela precisão com que os resultados refletem acuradamente os achados e a confiabilidade pela consistência no processo de análise (Noble & Smith, 2015) e codificação. A quantidade de dados com que se trabalha na investigação qualitativa exige organização, estruturação e redução, sem prejuízo da qualidade das inferências que se pretendem produzir. O rigor deve orientar o momento do processamento e interpretação dos dados, e o investigador qualitativo deve contar com todas as ferramentas disponíveis para garantir a qualidade de seu trabalho, como seja o uso de software dedicado (Ribeiro et al., 2016). A utilização de software, para além de ser organizadora no registo dos achados, simplifica e potencia o rigor na análise, e constitui-se uma ferramenta facilitadora. Os diferentes pacotes de software atualmente disponíveis encontram-se equipados com funcionalidades com o objetivo de responder às diversas metodologias e técnicas de análise de dados, contribuindo para a consistência, transparência e principalmente para a eficiência no tratamento de dados. Costa e Minayo (2018) referem que esta tecnologia permite ao utilizador abdicar apenas de tarefas “técnicas”, ou seja, que não exigem um esforço intelectual e, por essa razão, podem ser executadas e amplamente otimizadas pelo software. Ainda, as funcionalidades destes pacotes de software possibilitam a pesquisa e a modelação dos dados, propocionando-lhes uma visibilidade inantígivel com métodos manuais, possibilitando, assim, obter novos *insights* e reflexões na investigação em desenvolvimento (Minayo & Costa, 2019).

Neste Handbook, redigido no âmbito do 8º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, são apresentados diversos capítulos onde as questões do paradigma, do métodos e técnicas, da transparência e da ética, dialogam com a experiência e as linhas de investigação dos autores, constituindo-se esta obra num contributo inegável para o debate, na comunidade científica, sobre os contributos da investigação qualitativa e para a formação dos investigadores juniores que na leitura do seu conteúdo encontrarão muitas respostas para as suas dúvidas.

Cristina Lavareda Baixinho
Catarina Brandão
Jaime Ribeiro
José Luís Carvalho
Rodrigo Arellano

Julho, 2019



REFERÊNCIAS

- Abreu, D.M.F., Santos, E.M., Cardoso, G.C.P., & Artmann, E. (2017). Usos e influências de uma avaliação: translação de conhecimento?. *Saúde em Debate*, 41(spe), 302-316. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/0103-11042017s22>
- Baumbusch, J.L., Kirkham, S.R., Khan, K.B., McDonald, H., Semeniuk, P., Tan, E., & Anderson, J.M. (2008). Pursuing Common Agendas: A Collaborative Model for Knowledge Translation between Research and Practice in Clinical Settings. *Research in Nursing & Health*, 31(2), 130-40. doi: 10.1002/nur.20242
- Baixinho, C.L., Ferreira, Ó., Marques, F.M., Presado, M.H., & Cardoso, M. (2017). Transição segura: um projeto da transferência do conhecimento para a prática clínica. In A.P. Costa, M.C. Sanches-Gómez., M.V.M. Cilleros (Eds.). *A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos* (pp. 57-80). Oliveira de Azeméis: Ludomédia.
- Brandão, C., Taquette, S., & Ribeiro, J. (2017). O papel da investigação qualitativa em psicologia? *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 6(4), 228. doi: <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rpdsv6i4.1731>
- Brandão, C., & Ribeiro, J. E. M. (2018). A importância do contexto na investigação qualitativa. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(1), 169-173.
- Costa, A. P., & Minayo, M. C. (2018). O que Podemos Esperar da Análise de Dados Qualitativos Suportados por Software? In M. A. Kalinke, M. A. V. Bicudo, & V. S. Kluth (Eds.), *Anais do V Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos*. São Paulo: SE&PQ. Retrieved from <https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/P866236/50>
- Kerr, L.R.S.F., & Kendall, C. (2013). A pesquisa qualitativa em saúde. *Rev Rene*, 14(6), 1061-3.
- Minayo, C. & Costa, A.P. (2018). *Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia: pesquisa qualitativa em ação*. Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research *Evidence-Based Nurs*, 18:34-35. doi: <http://dx.doi.org/10.1136/eb-2015-102054>
- Ribeiro, J.M., Brandão, C., & Costa, A.P. (2016). Metodologia de estudo de caso em saúde: contributo para a sua qualidade. In *Investigação qualitativa em saúde: conhecimento e aplicabilidade*. (1ª, pp 143-160). Oliveira de Azeméis - Aveiro: Ludomedia.
- Ribeiro, J., Souza, D.N., & Costa, A.P. (2016). Investigação qualitativa na área da saúde: por quê?. *Ciênc. saúde coletiva*, 21(8), 2324-24. doi: <https://doi.org/10.1590/1413-81232015218.15612016>
- Santos, R.P., Neves, E.T., & Carnevale, F. (2016). Qualitative methodologies in health research: interpretive referential of Patricia Benner. *Rev Bras Enferm*, 69(1), 192-6. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.20166901251>
- Turato, E.R. (2005). Qualitative and Quantitative methods in health: definitions, differences and research subjects. *Rev Saúde Pública*, 39(3), 507-14. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102005000300025>



**ESTA PÁGINA FOI DEIXADA EM BRANCO
INTENCIONALMENTE**



FUNDAMENTOS DA METODOLOGIA



**ESTA PÁGINA FOI DEIXADA EM BRANCO
INTENCIONALMENTE**

**AUTORES**

Myriam Alvariñas-Villaverde¹ | myalva@uvigo.es
Margarita R. Pino-Juste¹ | mpino@uvigo.es

¹UNIVERSIDAD DE VIGO, PONTEVEDRA,
ESPAÑA

RESUMEN

El trabajo presentado tiene como objetivo definir con rigor y sistematización las fases que debemos diseñar para llevar a cabo una investigación cualitativa. Entre las principales decisiones metodológicas se encuentra cómo llevar a cabo una triangulación que permita aumentar la validez y consistencia de los resultados. Se trata de elegir diferentes técnicas, diferentes informantes y diferentes tiempos, de forma que las distintas perspectivas metodológicas se complementan mutuamente en el estudio de un problema.

Se especifican también algunas aplicaciones informáticas para el análisis de datos cualitativos y de minería de texto para el análisis de datos no estructurados (Qualitative Data Analysis Software-QDA, en sus términos en inglés) y su funcionalidad durante el proceso de sistematización y categorización de los resultados.

PALABRAS CLAVE:

Proyecto Investigación
Triangulación
Perspectivas
Metodológicas
Aplicaciones
Informáticas



NOTAS BIOGRÁFICAS

Margarita R. Pino Juste: Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Catedrática del Departamento de Didáctica, Organización escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo. Sus líneas de investigación se centran en el diseño y evaluación de programas educativos innovadores en diferentes contextos (sanitario, escolar, comunitario, etc.) y temáticas (educación para la salud, hábitos saludables, educar en sentimientos y emociones, etc.)

Myriam Alvariñas-Villaverde: Doctora en Educación Física y profesora contratada doctora interina del Departamento de Didácticas Especiales de la Universidad de Vigo. Imparte docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Pontevedra. Sus líneas de investigación se centran en la actualidad en el análisis de variables psicológicas y sociales en Educación, Deporte y Salud en edad escolar. Además, dentro de sus contribuciones, tienen especial relevancia aquellas que estudian la importancia del género en los comportamientos del alumnado.



INTRODUCCIÓN

Un proyecto de investigación requiere una planificación sistemática, con el fin de recabar información fiable sobre una determinada problemática o fenómeno social que se pretenda conocer de forma profunda.

Cuando este fenómeno es complejo y se produce en contextos naturales donde los agentes interactúan unos con otros constantemente, recurrimos a técnicas de corte cualitativo, ya que no es posible utilizar métodos formales estructurados para obtener información. Desde este punto de vista, la investigación cualitativa siempre tiene un carácter fenomenológico, que expresa el vínculo dialéctico que surge en la relación intersubjetiva entre las personas que conforman la unidad de estudio (Cisterna, 2005).

En estos casos, una de las problemáticas más importantes es la validez de estos estudios. Generalmente, como señala Samaja (2018), aquellos estudios que utilizan múltiples métodos habitualmente no explican su técnica con suficiente detalle para indicar exactamente de qué manera son recogidos e interpretados los datos. Por ello, la obtención de resultados convergentes utilizando métodos diferenciados, ha sido para la metodología cualitativa un medio que aporta mayor validez y fiabilidad tanto a los procesos como a los resultados (Denzin, Lincoln, & Giardina, 2006; Denzin & Lincoln, 2011; Creswell & Creswell, 2005; Duncan & Fiske, 2015; Alzás García, 2017).

La triangulación permite visualizar un problema desde diferentes perspectivas de análisis y, por tanto, aumentar la consistencia y rigor de los resultados alcanzados. Esta técnica implica la combinación de varios enfoques metodológicos, de fuentes de datos, de teorías o de investigadores para analizar el mismo fenómeno. Permite conocerlo con una mayor profundidad y eliminar las debilidades o sesgos que aparecerían si solo se utilizara una técnica. Ortiz (2015) realiza un análisis de contenido de trece definiciones de triangulación, propuestas por diversos autores del ámbito de las Ciencias Sociales y la Educación, entre 1959 y 2009. Afirma que es una alternativa metodológica a través de la cual un problema de investigación puede ser abordado desde distintas ópticas. En la misma línea, Hussein (2015) define la triangulación como el uso de múltiples métodos, principalmente cualitativos y cuantitativos, para estudiar el mismo hecho, con el fin de aumentar la credibilidad del estudio.



Refiriéndose a la utilidad de la triangulación, Alzás, Casa, Luengo, Carvalho y Verissimo (2016) señalan que permite la superación de sesgos en la investigación y favorece un análisis de resultado más completo, además de ofrecer al conjunto del proyecto mayor calidad y coherencia.

Dado que no existe un instrumento de evaluación perfecto que permita una radiografía global de la realidad que pretendemos evaluar, será necesario construir instrumentos *ad hoc* que faciliten un análisis en profundidad de la situación. Asimismo, habrá que combinarlos con diferentes informantes y metodología indagatoria.

A continuación, detallaremos cómo llevar a cabo este proceso investigador cualitativo y la función que la triangulación tiene en el mismo.

FASES DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

El proceso de investigación cualitativa pretende dotar a este tipo de estudio de una dosis empírica que permita que las observaciones objetivas, mediatizadas por cantidad de factores como la cultura, los valores o el contexto social y personal, entre otros, tengan la misma validez y objetividad que las investigaciones empírico-analíticas. Pérez Juste (1985, p. 71) define el diseño de investigación como: "... la planificación de las actividades que deben llevarse a cabo para solucionar los problemas o contestar las preguntas planteadas".

En este sentido diseñar un proyecto de investigación es concretar, orientar y dirigir el conjunto de acciones sistemáticas que han guiar al investigador para lograr una respuesta al problema planteado.

Cualquier investigación sigue normalmente las siguientes fases:

A. Fase Preparatoria

1. Planteamiento del problema

1.1 Las preguntas de investigación. Es necesario hacer una delimitación clara y precisa del objeto de la investigación que se realiza, mediante la delimitación del objeto en el tiempo, el espacio físico-geográfico, los conceptos clave utilizados, la formulación interrogativa de su principal problema y la evaluación de los recursos necesarios.



Por ejemplo una pregunta de investigación sería: ¿el tratamiento educativo o programa propuesto basado en la dramatización mejora la autoestima y asertividad de las mujeres que sufren síndrome de estrés postraumático por violencia de género?

En función de esta pregunta habría que delimitar la población participante en la investigación, los investigadores y su función y los recursos de los cuáles se dispone para llevarse a cabo y el marco teórico que determina los antecedentes de la temática analizada.

1.2 Los objetivos: deben ser susceptibles de ser alcanzados y pueden ser generales y específicos.

En los generales se detalla la intencional final del proyecto. Por ejemplo: Determinar la eficacia y el impacto de un programa de dramaterapia en un grupo de mujeres adultas con estrés postratumático para la mejora de la autoestima y la asertividad.

Los objetivos específicos concretan cada una de las variables analizadas. Por ejemplo:

- Determinar la eficacia de un programa de dramaterapia para mujeres adultas con estrés postraumático por violencia de género.
- Evaluar los efectos del programa sobre las variables autoestima y asertividad.
- Identificar posibles cambios en las características psicosociales después de la implementación programa.
- Especificar las relaciones que se dan entre las variables psicológicas de la muestra.

1.3 La justificación del estudio. Se trata de plantear claramente los beneficios que se obtendrían, los antecedentes del estudio y su utilidad, su relevancia social, etc.

En este apartado es importante determinar las palabras clave para realizar una búsqueda de las evidencias científicas sobre el tema hasta el momento que se realiza la investigación.

En el caso que nos ocupa podría ser: violencia, genero, maltrato, mujer,



programa. Normalmente estas palabras clave están en inglés ya que la producción científica con mayor impacto en nuestro ámbito se publica en este idioma.

2. Formulación de las hipótesis. Una hipótesis es una pregunta sobre un problema y puede ser verdadera o falsa. Son proposiciones tentativas acerca de las relaciones entre dos o más variables y se apoyan en conocimientos organizados y sistematizados. Los objetivos de las hipótesis son:

- Proporcionar una explicación tentativa del asunto o problema de investigación.
- Ofrecer una dirección a la investigación en función de la literatura sobre el tema.
- Suministrar al investigador una formulación racional que es comprobable en un estudio de investigación.

3. Paso previo a la validación de las hipótesis o preguntas de investigación. Esta etapa tiene dos actividades: seleccionar la muestra estadística de la población o la población objeto de estudio y la selección o diseño de los instrumentos de recogida de datos. Se detallan las siguientes procesos:

3.1 Proceso reflexivo. Se determina el centro de interés a investigar. Hemos de tener en cuenta la experiencia del investigador, así como su trayectoria personal, profesional y vivencial, el contraste con otras investigaciones o realidades, la necesidad de mejorar la realidad investigada o el interés por el tema como instrumento de mejora. En esta etapa es necesaria también la búsqueda de material bibliográfico sobre el tema para conocer el estado de la cuestión. Esta revisión permitirá conceptualizar el marco empírico, así como el estudio y profundización sobre los diferentes paradigmas, enfoques etc. que permitirán el desarrollo de la investigación.

3.2 Proceso de diseño. Se realizará la definición del campo de estudio, el marco conceptual, los enfoques, instrumentos y técnicas que vamos a utilizar. Siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1999), el diseño de investigación consta de los siguientes pasos:

- Realización del marco teórico
- Objeto de estudio



- Método de investigação
- Técnicas e instrumentos de recogida de datos
- Análisis de datos
- Procedimientos de consentimiento y aprobación

B. Fase de Trabajo de Campo

La obtención de datos se simultaneará con el análisis y valoración de los mismos para así determinar cuándo debe terminar la recogida de estos datos.

C. Fase Analítica

Llegado este punto, es necesaria la reducción de los datos, que se realiza por separación en unidades o segmentos. Esto es, el análisis se realiza por fragmentación del texto en elementos singulares o, lo que es lo mismo, por categorización. La categorización se realiza atendiendo a criterios temáticos porque permite una mayor variedad de categorías y, por lo tanto, de datos. Posteriormente, estos datos se codificarán para favorecer la descripción, comprensión y profundización en la temática.

Estas categorías se pueden analizar por procedimientos cualitativos que se complementarán con el análisis a través de técnicas estadísticas para conocer las frecuencias y tablas de contingencia, ya que se considera un aspecto enriquecedor y pertinente.

Seguidamente, se procede al análisis de los resultados. La generalización de los mismos se puede realizar para toda la población o bien se puede referir a todas las ocasiones en las que se dé la condición de la hipótesis o preguntas de investigación que hemos formulado. El paso siguiente es la descripción, interpretación y explicación de los datos.

Finalmente, se procede al planteamiento de nuevos problemas. La propia investigación supone siempre el planteamiento de problemas que llegan a resolverse para plantear otros nuevos.

Esta fase es muy laboriosa ya que es necesario analizar todos los datos recogidos a través de las diferentes fuentes o técnicas utilizadas. Estas fuentes pueden ser primarias como las transcripciones de entrevistas, el análisis de



los diarios de campo o el fruto de diversas manifestaciones artísticas como dibujo, pintura, collage, performance o fotografía; y fuentes secundarias como el análisis de textos literarios, críticas basados en el análisis de textos primarios, análisis biográfico, entre otras.

Recordemos que cada uno de estos documentos permiten un grado diferente de proximidad a la realidad objeto de estudio. No es lo mismo analizar directamente las entrevistas realizadas a las mujeres que sufren maltrato que analizar la entrevista a los profesionales que intervienen en sus procesos terapéuticos.

De ahí que sea muy importante que la categorización resulte de la triangulación de diferentes fuentes, técnicas, investigadores, teorías y se combine con diferentes metodologías.

D. Fase Informativa

Esta fase supone la culminación de la investigación y es resultado de las fases anteriores. Presenta y difunde las conclusiones del estudio, que serán el soporte fiable y válido en el que se apoya la interpretación y el conocimiento del fenómeno y la situación estudiados; es decir, se presenta el informe de la investigación.

Se proporciona una copia de los resultados a los participantes para que conozcan y negocien el informe final, así como para que verifiquen las conclusiones y puedan aportar su visión, aclaraciones y sugerencias, ya que ellos son los actores de este estudio y los que permiten que exista.

El informe de investigación representa el resultado final del largo proceso llevado a cabo. Su articulación estructural constituye el modo en cómo los investigadores ordenan, clasifican y presentan los datos.

Teniendo en cuenta estas fases, cuando presentamos un trabajo de investigación cualitativa, este debe contener los siguientes elementos y seguir la estructura que se desarrolla a continuación:

Cuadro 1. Elementos y estructura de un proceso de investigación.



FASES DE PLANIFICACIÓN	COMPONENTES
Fase Preparatoria	
Conceptualización del problema de investigación.	Enunciado en forma operacional, señalando los alcances y límites. Definición y justificación del problema Estado de los conocimientos Marco o Modelo Teórico Hipótesis, preguntas de investigación y Objetivos
Selección de una metodología de investigación.	Determinación del diseño de estudio
Niveles de la Investigación	Exploratoria, Descriptiva o Explicativa
Planificación Operativa	
Construcción del marco teórico	Literatura sobre la(s) metodología(s) que podrían utilizarse. Referencia a la(s) teoría(s) aplicable(s) Descripción de la organización y de las área(s) funcional(es). Otros estudios o proyectos similares que sirven de marco de referencia. Preguntas de investigación o hipótesis Metas y objetivos del proyecto Limitaciones del estudio o proyecto
Población de estudio	Universo. Fuente de sujetos. Criterios de selección. Tipo de muestreo. Tamaño de la Muestra.
Identificación de las variables de estudio.	Selección. Definición funcional. Definición operativa.
Trabajo de campo	
Recogida de Datos	Fuentes de información Técnicas e instrumentos de recolección de datos Calidad de los instrumentos Organización del trabajo de campo
Fase analítica	
Estrategia de Análisis	Procesamiento de los datos. Plan de Análisis Posibilidad de test estadísticos si los datos lo permiten
Organización	Cronograma. Presupuesto. Aspectos legales.



FASES DE PLANIFICACIÓN		COMPONENTES
Fase analítica		
Elaboración del estudio	Verificación de hipótesis Desarrollo del texto de acuerdo con el esquema de la investigación. Preparación y presentación de los datos Redacción del trabajo Revisión del trabajo Evaluación del trabajo	
Consideraciones éticas		
Divulgación de los resultados o Fase informativa		
Posibilidad de publicaciones		
Bibliografía		

Elaboración propia

Normalmente esta fase divulgativa se ejecuta en revistas o capítulos de libros y suele tener este esquema:

Cuadro 2. Informe de investigación.

EL INFORME DE INVESTIGACIÓN	
Estructura	Contenidos
1. Introducción	Se exponen los motivos de la investigación y se justifica el interés del tema y los objetivos del estudio.
2. Marco teórico	Se detalla la teoría que ayuda a conceptualizar mejor el objeto de estudio en forma de temas y subtemas. Se sugiere utilizar el método deductivo para construirlo.
3. Metodología	Se define el tipo de investigación; se especifica la selección de la población y la muestra a estudiar; se plantean las hipótesis o preguntas de investigación con sus respectivas variables e indicadores; se mencionan los instrumentos a utilizar y se explica la forma en que serán tabuladas y analizadas las informaciones obtenidas; también se describen las actividades a desarrollar en el estudio.



EL INFORME DE INVESTIGACIÓN	
4. Resultados	Se registran los datos y se tabula, describe y analiza la información obtenida.
5. Discusión	Se explican los resultados obtenidos y se comparan con los de otras investigaciones, contrastando ideas y realizando una evaluación crítica.
6. Conclusiones	Se describe el proceso y sus dificultades; se hace una valoración final de los resultados reflejando las recomendaciones que hubiera.
7. Referencias bibliográficas	Compuesta por los libros, revistas, artículos, sitios Web, etc. que han servido como fundamento teórico en el estudio y durante el proceso. Se colocan de forma ordenada alfabéticamente, se recomienda utilizar normativa APA para su redacción.
* ANEXO	Listado de documentos analizados o bases de datos utilizadas con breve descripción si fuese necesario.

LA TRIANGULACIÓN COMO TÉCNICA DE VALIDEZ

La triangulación constituye el proceso básico para la validación de datos de carácter cualitativo y comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno para que las debilidades de cada una de ellas se eliminen y, en cambio, se sumen sus fortalezas. Algunos autores, como Hussein (2015) sostienen que esta técnica se usa para conseguir una comprensión más amplia y profunda del fenómeno de estudio, mientras que otros han argumentado que se utiliza realmente para aumentar su precisión; en este caso, la triangulación es una de las medidas de validez. En esta línea, Flick (2018) muestra no solo cómo usar la técnica como una estrategia de gestión de la calidad, sino también cómo utilizarla como un enfoque para diseñar y realizar investigaciones cualitativas de una manera más integral. Se supone que al utilizar una sola estrategia, los estudios son más vulnerables a sesgos. Por tanto, la triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes perspectivas y, de esta forma, aumentar la validez y consistencia de los resultados. Desde un plano más filosófico, Cavell (2018) afirma que la triangulación se relaciona con la idea de que para conocer nuestra propia mente debemos relacionarnos con otra mente acerca de algo. Esto nos permite aportar una noción de objetividad a nuestra comprensión de la subjetividad; es decir, un sentido de nuestra experiencia en relación con el mundo.



En definitiva, nos da la oportunidad para ampliar la perspectiva de interpretación del fenómeno, ya que describe su complejidad enriqueciendo el estudio y favoreciendo que se realicen nuevos planteamientos. Como señalan Okuda y Gómez-Restrepo (2005), debido a la exigencia de la comunidad científica por garantizar la validez en los diferentes tipos de estudios, han aparecido guías prácticas y recomendaciones sobre cómo establecer esa validez y sobre cómo determinar objetivamente si un estudio está bien estructurado.

Como ya hemos señalado, la triangulación puede ser metodológica, de datos, de investigadores y de teorías (Denzin y Lincoln, 2000; Ortiz, 2015).

Cuadro 3. Tipos de triangulación.

TIPO DE TRIANGULACIÓN	DEFINICIÓN	SUBTIPOS
Metodológica	Se busca analizar un mismo problema desde diversos enfoques metodológicos	Intramétodo Entre métodos Múltiple
Datos	Se trata de resolver una pregunta de investigación utilizando diferentes técnicas e instrumentos	Temporal Espacial Personal
Investigadores	Los datos son recogidos por diferentes investigadores o personas implicadas en el proceso investigador	
Teorías	Se trata de organizar el proyecto de investigación siguiendo los modelos de diferentes teorías que lo sustenten	

La triangulación metodológica busca analizar un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos. Todos los métodos son defectuosos individualmente, pero estas limitaciones pueden mitigarse a través del uso de métodos mixtos, combinando metodologías para proporcionar mejores respuestas a nuestras preguntas de investigación (Turner, Cardinal, & Burton, 2017).

Aguilar y Barroso (2015) señalan que es posible distinguir tres tipos de triangulación metodológica: intramétodo, entre métodos y múltiple.

En la primera, el investigador utiliza un único método o estrategia de forma reiterada en diferentes momentos temporales, aunque aplica distintas técnicas de recogida y de análisis de datos. Respecto a la



segunda, la triangulación entre métodos, Flick (2004, p. 280) destaca que “se pueden utilizar técnicas cuantitativas y cualitativas en la medición de una misma unidad de análisis que permitan que las distintas perspectivas metodológicas se complementen mutuamente en el estudio de un problema”. Dichos métodos son complementarios y combinarlos permite utilizar los puntos fuertes y paliar las limitaciones o debilidades de cada uno de ellos, cruzar datos y observar si se llega a las mismas conclusiones. Por último, la triangulación múltiple combina dos o más tipos de triangulación, como puede ser la triangulación metodológica, teórica, de datos y de observadores. En cuanto a la validez discriminante, Alzás y García (2017) ponen de manifiesto aquellas peculiaridades que no sería posible conocer mediante un solo método de medida.

Así mismo, la utilización de métodos mixtos mejora el valor de la investigación, que incluyen elaboración, generalización, triangulación e interpretación (Gibson, 2017).

La triangulación de técnicas y de fuentes de recogida de datos consiste en la verificación y comparación de la información obtenida mediante los distintos métodos o técnicas y en diferentes momentos con el fin de contrastar la información recogida y evitar así las posibles distorsiones en la interpretación de los hechos al considerar que cada persona tiene su peculiar forma de entender e interpretar la realidad (Aguilar & Barroso, 2015; Stasiejko, Tristany, Pelayo, & Krauth, 2013; Taylor, Bogdan, & DeVault, 2016). Para realizar la triangulación de datos es necesario que los métodos utilizados durante la observación o interpretación del fenómeno sean de corte cualitativo para que sean equiparables. Normalmente se utilizan técnicas variadas como el análisis de contenido de diferentes materiales: legislativo, pinturas, textos, fotografía e incluso sitios web, la entrevista, escalas o registros de observación, rúbricas de evaluación, diarios de aula, grupos focales, entre otras.

Con respecto a la triangulación de datos, Aguilar y Barroso (2015) señalan tres tipos. Por un lado, temporal, que son datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes. Por otra parte, espacial, en donde los datos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias. También, personal: cuando hay diferente muestra de sujetos.

En la triangulación de investigadores la observación o análisis del fenómeno



es llevado a cabo por diferentes personas. Para dar mayor fortaleza a los hallazgos suelen utilizarse personas provenientes de diferentes disciplinas, reduciéndose así los sesgos de utilizar un único investigador en la recolección y análisis de datos. Sin embargo, algunos estudios ponen de manifiesto las incongruencias en los procedimientos cuando se aplica esta triangulación aunque se constata que se usa principalmente para reducir el sesgo de los investigadores (Archibald, 2016).

En la triangulación de teorías se trata de establecer distintas teorías para observar un fenómeno con el fin de entender cómo diferentes suposiciones y premisas afectan los hallazgos e interpretaciones de un mismo grupo de datos o información. Las diferentes perspectivas se utilizan para analizar la misma información y, por tanto, poder confrontar teorías.

La escasez de diseños de investigación aceptados dentro de cada paradigma de filosofía de investigación limita la varianza de los enfoques de investigación, lo que reduce las posibilidades de identificar fenómenos reales nuevos (Joslin & Müller, 2016). Por ello, estos autores proponen que los investigadores utilicen la triangulación de filosofías de investigación alternativas para identificar nuevos fenómenos interesantes, brindar perspectivas alternativas a problemas complejos y obtener una comprensión más rica y holística de los problemas analizados.

Pongamos un ejemplo de cómo utilizar este proceso de triangulación descrito. En el caso que arriba citamos donde la pregunta de investigación se relacionaba con la eficacia de un programa o tratamiento educativo a mujeres víctimas de violencia de género podríamos triangular los métodos utilizando una aproximación cualitativa y cuantitativa. Triangular las técnicas utilizando desde el enfoque cuantitativo escalas para medir la autoestima y asertividad, y de corte cualitativo como los registros observacionales para medir la evolución mediante indicadores concretos, una entrevista individualizada a cada participante y un diario de campo para registrar los incidentes críticos durante la intervención y que pueden explicar los resultados. Además se puede triangular los investigadores ya que podemos recoger datos del educador que interviene en el programa, de un observador externo y del médico o psicólogo que sigue a las mismas pacientes que asisten al programa. Para el diseño de la intervención y el seguimiento y evaluación de las pacientes y, por lo tanto, para fijar los indicadores que se observan



durante la implementación del programa se han seguido las teorías actuales que explican las razones del estrés postraumático en víctimas de violencia de género.

ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

En los últimos años ha aparecido software específico para el análisis de contenido y de minería de texto para el análisis de datos no estructurados. Son denominados en inglés QDA (Qualitative Data Analysis Software).

El uso de programas de ordenador para el análisis de contenido cualitativo es una elección lógica desde el momento en que los materiales se pueden rápidamente digitalizar y transferir a un programa de software y el ordenador facilita un proceso sistemático, ordenado, y un control exhaustivo sobre los pasos que se van realizando (Mayring, 2014). Se denominan en inglés CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Analysis Software).

Para la elección de este software es importante tener claro previamente si las diferentes categorías de análisis se van a crear manualmente o se pretende que el propio programa las identifique. En el primer caso, una de las posibilidades es utilizar QDA Miner, Atlas.ti, N-Vivo, MAXQDA o Ethnograph, entre otras. Hemos de tener en cuenta que necesitan una licencia de pago para utilizarlas. En el segundo caso, todos los programas son de pago y solo son fiables en el entorno para el que se crearon, por lo que nos vamos a centrar en las primeras.

A. QDA Miner

Es una herramienta de análisis de datos cualitativos que permite codificar, anotar, recuperar y analizar pequeñas y grandes colecciones de documentos e imágenes y puede utilizarse para analizar las transcripciones de entrevistas o grupos focales, documentos legales, artículos de revistas, discursos, incluso libros enteros, así como dibujos, fotografías, pinturas y otros tipos de documentos visuales. Su perfecta integración con SimStat, una herramienta de análisis estadístico de datos, y WordStat, un módulo de análisis cuantitativo de contenido y minería de texto, brinda una gran flexibilidad para analizar texto y relacionar su contenido con información estructurada, que incluye datos categoriales y numéricos (Ver: <https://provalisresearch.com/es/products/software-de-analisis-cualitativo/>). La versión QDA Miner Lite es gratuita.



B. ATLAS.ti

Se originó en la Universidad Tecnológica de Berlín y es un programa de análisis cualitativo asistido por computadora (QDA) que permite al investigador asociar códigos o etiquetas con fragmentos de texto, sonidos, imágenes, dibujos, videos y otros formatos digitales, buscar códigos de patrones y clasificarlos (Hwang, 2008).

Ver: <https://www.software-shop.com/producto/atlas-ti>. Manual de uso en castellano: <http://manualatlas.psicologiasocial.eu/atlasti7.html>

C. N-Vivo

Fue desarrollado por Tom Richards en 1999. Está diseñado para ayudar a organizar, analizar y encontrar perspectivas en datos no estructurados o cualitativos.

Ver: <http://www.qsrinternational.com/nvivo-spanish>. Manual de uso: http://www.fce.unal.edu.co/media/files/UIFCE/Estadistica_Descriptiva_y_Analisis_Cualitativo/Manual_de_Uso_Basico_NVivo_9__10.pdf

D. MAXQDA

Es un software para el análisis de datos cualitativos, teoría fundamentada y métodos mixtos de investigación. El software está disponible como una aplicación universal para los sistemas operativos Windows y Mac. (Ver: <https://es.maxqda.com/software-analisis-datos-cualitativos>).

Entre las aplicaciones web destaca QCMap, que está desarrollada en la Universidad de Alpen-Adria Klagenfurt y es un software para el análisis cualitativo mediante una aplicación web interactiva, de carácter gratuito y de acceso abierto. La página de entrada es www.qcmap.org y la página de información sobre los procedimientos es www.qualitative-content-analysis.aau.at.

Otro ejemplo es la Coding Analysis Toolkit (CAT) diseñada en la en la Universidad de Pittsburgh y en la Universidad de Massachusetts Amherst. Su página de acceso es <http://cat.ucsur.pitt.edu>. Ambas herramientas ofrecen la posibilidad de trabajo colectivo, en equipos de investigación, sin limitaciones temporales e independientemente de la plataforma o sistema operativo que utilice el investigador.



E. Ethnograph

Creado por John Seidel y lanzado en 1985, fue uno de los primeros programas en ser pionero en análisis cualitativo asistido por computador aunque actualmente está muy en desuso. Ver: <http://www.qualisresearch.com/>.

CONCLUSIONES

La investigación supone un estudio riguroso, reflexivo, metódico y sistematizado en el que se intentan resolver problemas de modo que se obtenga un conocimiento organizado de la realidad. Cuando este fenómeno es complejo y se produce en contextos naturales debemos recurrir a técnicas de carácter cualitativo, ya que las de tipo cuantitativo no permiten ese estudio profundo y muchos datos pasarían inadvertidos por medio de este análisis.

A lo largo de este texto se han especificado las fases para llevar a cabo una investigación cualitativa. Asimismo, se ha explicado en qué consiste la técnica de triangulación, cuál es su función y sus diferentes tipologías. Por último, se han descrito varias herramientas de análisis de datos cualitativos, con la finalidad de que sean útiles para las personas interesadas en este tipo de trabajos.

Para dar calidad a la investigación, resulta fundamental respetar los elementos y estructura del proceso; cada fase tiene una importancia primordial y ha de ser cumplida. Por otra parte, dependiendo del objeto de estudio y sus particularidades, los investigadores pueden elegir cómo van a triangular los datos y cuál será el software idóneo que ayude a dar luz a los objetivos de investigación.

Esta sistematización y rigor en la investigación cualitativa permitirá poder generalizar los datos o replicar los estudios, lo que conllevará el fortalecimiento de soluciones viables dentro del ámbito educativo.

En el caso planteado se intenta determinar si el programa que se ha llevado a cabo a sido eficaz para mejorar la autoestima y la asertividad de la participantes en el mismo. Si hemos organizado con precisión y hemos triangulado podremos asegurar que los resultados obtenidos se deben a la eficacia del programa y no a otros factores externos que han podido influir. De esta manera el programa se podrá replicar en otros contextos siempre que las características de las participantes sea similar.



**ESTA PÁGINA FOI DEIXADA EM BRANCO
INTENCIONALMENTE**



REFERENCIAS

- Aguilar, S., & Barroso, J.M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, 47, 73-88. doi: 10.12795/pixelbit.2015.i47.05
- Alzás, T., & García, L.M.C. (2017). La evolución del concepto de triangulación en la investigación social. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(8), 395-418.
- Alzás, T., Casa, L., Luengo, R., Carvalho, J.L., & Verissimo, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *CIAIQ2016*, 3. Recuperado de file:///C:/Users/Portatil/Downloads/1009-Texto%20Artigo-3960-1-10-20160708.pdf
- Archibald, M.M. (2016). Investigator triangulation: A collaborative strategy with potential for mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(3), 228-250.
- Cavell, M. (2018). Triangulation, one's own mind and objectivity. In *Symbolization* (pp. 19-50). London: Routledge.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2005). Mixed methods research: Developments, debates, and dilemmas. In Richard A. Swanson y Elwood F. Holton (Edit.) *Research in organizations: Foundations and methods of inquiry* (315-326). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Giardina, M. D. (2006). Disciplining qualitative research. *International journal of qualitative studies in education*, 19(6), 769-782.
- Duncan, S., & Fiske, D.W. (2015). *Face-to-face interaction: Research, methods, and theory*. Routledge.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2018). *Doing triangulation and mixed methods* (Vol. 8). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gibson, C.B. (2017). Elaboration, generalization, triangulation, and interpretation: On enhancing the value of mixed method research. *Organizational Research Methods*, 20(2), 193-223.
- Hussein, A. (2015). The use of triangulation in social sciences research: Can qualitative and quantitative methods be combined? *Journal of comparative social work*, 4(1). Recuperado de <http://journal.uia.no/index.php/JCSW/article/view/212/147>



- Hwang, S. (2008). Utilizing qualitative data analysis software: A review of ATLAS.ti. *Social Science Computer Review*, 26(4), 519-527. doi: 10.1177/0894439307312485
- Joslin, R., & Müller, R. (2016). Identifying interesting project phenomena using philosophical and methodological triangulation. *International Journal of Project Management*, 34(6), 1043-1056.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*, Klagenfurt. Recuperado de [http://files.qualitative-content-analysis.aau.at/200000075-82241831d6/Mayring\(2014\) Qualitative Content Analysis.pdf](http://files.qualitative-content-analysis.aau.at/200000075-82241831d6/Mayring(2014) Qualitative Content Analysis.pdf)
- Okuda, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Ortiz, L. (2015). La triangulación en investigaciones sociales y educativas: orientaciones generales. Una investigación, 14-37.
- Pérez Juste, R. (1985). Diseño experimental. En de la Orden (dir): *Investigación educativa*. Madrid: Anaya.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Samaja, J. (2018). La triangulación metodológica (Pasos para una comprensión dialéctica de la combinación de métodos). *Revista Cubana de Salud Pública*, 44, 431-443.
- Stasiejko, H.A., Tristany, S.R., Pelayo, L.J., & Krauth, K. E. (2013). La triangulación de datos como criterio de validación interno en una investigación exploratoria. Intersecciones PSI. *Revista electrónica de la Facultad de Psicología-UBA*, Buenos Aires, 3 (6). Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/17245/Documento_completo_.pdf?sequence=1
- Taylor, S.J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*. Canadá: John Wiley & Sons, Inc.
- Turner, S.F., Cardinal, L.B., & Burton, R.M. (2017). Research design for mixed methods: A triangulation-based framework and roadmap. *Organizational Research Methods*, 20(2), 243-267.



CAPÍTULO

2

**METODOLOGÍAS Y EJEMPLOS DESARROLLADOS
POR EL GRUPO CIBERDIDACT DENTRO DE UN
ENFOQUE MIXTO**

AUTORES

Ricardo Luengo¹ | rluengo@unex.es
Luis Manuel Casas¹ | luisma@unex.es
Jose Luis Carvalho¹ | jlct@unex.es
Luis Manuel Soto-Ardila¹ | luismanuel@unex.es
Lina Melo¹ | lvmelo@unex.es
Juan Arias² | jarias@unex.es
Rafael Martín Espada² | rmmartin@unex.es
Juan Ángel Contreras² | jaconvas@unex.es
Violeta Hidalgo³ | vhidalgo@unex.es
Pedro Corcho³ | pecorcho@unex.es
Victor Zamora¹ | victor@unex.es
Noelia Bizarro⁴ | noebizarro87@gmail.com
Ana Caballero¹ | acabcar@unex.es
Teresa Alzas⁴ | alzasgarcia@unex.es
Sofía Verissimo⁴ | sofiaverissimo@gmail.com

¹DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES Y MATEMÁTICAS DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA, EXTREMADURA, ESPAÑA

²DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA DE SISTEMAS INFORMÁTICOS Y TELEMÁTICOS DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA, EXTREMADURA, ESPAÑA

³DEPARTAMENTO DE TECNOLOGÍA DE LOS COMPUTADORES Y DE LAS COMUNICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA, EXTREMADURA, ESPAÑA

⁴DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA, EXTREMADURA, ESPAÑA

RESUMEN

El presente capítulo trata de exponer las metodologías de investigación utilizadas en los trabajos de investigación del Grupo Ciberdidact, ilustrando las mismas con ejemplos de investigaciones realizadas en distintos campos (Matemáticas, Ingeniería, Educación, Sociología, etc.). Se trata de mostrar las bases teóricas que fundamentan las investigaciones del grupo, junto con las técnicas de obtención de datos por métodos de “mínima invasión” y los procedimientos de análisis de estos datos con la ayuda de programas como webQDA, para el análisis cualitativo, y de GOLUCA para la obtención de Redes Asociativas Pathfinder, que sirven para representar las opiniones de los grupos sobre un tema.

PALABRAS CLAVE:

Enfoques Mixtos
 Representación del Conocimiento
 Teoría de los Conceptos Nucleares (TCN)
 Redes Asociativas Pathfinder (RAP)
 Investigación sobre Educación y Tecnología



NOTAS BIOGRÁFICAS

Ricardo Luengo González: (Coordinador del Panel). Doctor en Matemáticas y Catedrático de Universidad del área de Didáctica de la Matemática en la UEX. Ha sido Vicerrector de Innovación Educativa y Nuevas Tecnologías de la UEX. Es el director del Departamento de Didáctica de las CC Experimentales y de las Matemáticas. 45 años de experiencia universitaria. Tiene 4 sexenios investigadores, tras haber dirigido numerosos trabajos de investigación y tesis doctorales. Coordinador del Grupo CIBERDIDACT, miembro de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática. Coautor de numerosos libros y artículos científicos, ha dictado conferencias en Argentina, Venezuela, Portugal y España.

Juan Ángel Contreras Vas: Ingeniero Informático por la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España (UNED). Master en Computación Grid y Paralelismo y Master en la enseñanza y el aprendizaje en las Ciencias Experimentales Sociales y Matemáticas por la Universidad de Extremadura. Doctor en Educación por la Universidad de Extremadura. Profesor de Informática en el Grado de Informática en Tecnologías de la Información, Grado en Telemática y en el Master Universitario de Investigación. Miembro del Departamento de Ingeniería de Sistemas Informáticos y Telemáticos en el Centro Universitario de Mérida. Perteneció al Grupo de Investigación CIBERDIDACT de la universidad de Extremadura.

Luis M. Casas: Maestro, Licenciado y Doctor en Psicopedagogía, ha trabajado durante 27 años en Educación Primaria, y desde el año 2007 lo hace como profesor en la Universidad de Extremadura. Actualmente es Profesor Titular de Universidad y tiene reconocido un sexenio de investigación. Ha impartido docencia a profesorado de todos los niveles educativos, ha presentado comunicaciones en numerosos congresos y jornadas nacionales e internacionales y ha dirigido y codirigido diez tesis doctorales. Autor y coautor de varios libros, capítulos de libros y artículos en revistas nacionales e internacionales, ha obtenido durante su actividad profesional varios Premios Regionales y Nacionales.

José Luís Carvalho: Doctor Europeo en Ciencias de la Educación por la Universidad de Extremadura - España (UEX). Profesor de Educación Primaria en Elvas (Portugal) y profesor asociado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas de la UEX. Integró varios comités organizadores y científicos de conferencias realizadas en España y en el extranjero. Es miembro del consejo editorial de la revista de educación "Campo Abierto" (España) y miembro del comité evaluador de la revista "Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade" (Brasil). Es también Presidente de la Asamblea General de EDUCOM-APTE (Associação Portuguesa de Telemática Educativa).

Juan Arias Masa: Doctor por la Universidad de Extremadura. Ingeniero Informático por la Universidad de Sevilla. Ingeniero Técnico Informático por la Universidad de Extremadura. Maestro por la Universidad de Extremadura. Profesor Titular de Escuela Universitaria de la Universidad de Extremadura en el área de Ingeniería Telemática del Departamento de Ingeniería de Sistemas Informáticos y Telemáticos en el Centro Universitario de Mérida. Profesor de Informática en el Grado de Informática en Tecnologías de la Información, Grado en Telemática y en el Master Universitario de Investigación. Perteneció al Grupo de Investigación CIBERDIDACT de la universidad de Extremadura.

Violeta Hidalgo Izquierdo: Diplomada en Informática por la Universidad de Extremadura. Máster en Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas por la Universidad de Extremadura. Profesora Colaboradora del área de Arquitectura y Tecnología de Computadores en el Departamento de Tecnología de los Computadores y las Comunicaciones. Profesora de Informática en el Grado de Informática en Tecnologías de la Información y Grado en Telemática. Miembro del Departamento de Tecnología de los Computadores y las Comunicaciones en el Centro Universitario de Mérida. Perteneció al Grupo de Investigación CIBERDIDACT de la universidad de Extremadura.

Rafael Martín Espada: Ingeniero en Telecomunicaciones por la Universidad Politécnica de Madrid. Máster en Dirección y Administración de Empresas por la Universidad de Educación a Distancia en España (UNED). Máster de Investigación en Ingeniería y Arquitectura por la Universidad de Extremadura. Profesor del Área de Ingeniería Telemática del Departamento de Ingeniería de Sistemas Informáticos y Telemáticos en la Escuela Politécnica de Cáceres. Imparte docencia en el Grado de Informática en Ingeniería de Sistemas y en los Másteres de Ingeniería Informática, Ingeniería de Telecomunicaciones y Dirección TIC. Perteneció al Grupo de Investigación CIBERDIDACT de la universidad de Extremadura.

Lina Melo: Licenciada en Física y Doctora en Didáctica de las Ciencias Experimentales por la Universidad de Extremadura. Disfrutó de una beca pre-doctoral de la Universidad de Extremadura (2010-2015) y fue becaria de la Fundación Carolina en 2009-2010. Actualmente imparte docencia en el área de didáctica de las matemáticas en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas en la Universidad de Extremadura. Participa activamente como ponente en varias conferencias nacionales e internacionales, en las líneas de formación del profesorado en matemáticas y física. Es autora y coautora de varios capítulos de libros y artículos en revistas nacionales e internacionales.

Pedro Corcho Sánchez: Licenciado en Ciencias Exactas (Análisis Matemático) y Doctor en Didáctica de las Matemáticas por la Universidad de Extremadura. Actualmente en esta institución (desde 1998), imparte docencia en los grados de Educación Infantil y Primaria, así como en el Máster en "Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y de las Matemáticas" del departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas de la Universidad de Extremadura. También ha impartido docencia en las Facultades de Ciencias Económicas y de Educación de la Universidad de Extremadura. Miembro del Grupo de Investigación Ciberdidact.

Víctor Zamora: Ingeniero Técnico Industrial en Mecánica, Ingeniero Químico e Ingeniero Industrial y Doctor Europeo por la Universidad de Extremadura con premio extraordinario. Ha sido becario predoctoral con una beca competitiva de formación de personal investigador y ha realizado diversas estancias en centros de reconocido prestigio. Ha realizado una etapa postdoctoral en la Universidad de Glasgow con una beca competitiva de la fundación Alfonso Martín Escudero. Actualmente imparte docencia en el área de didáctica de las matemáticas en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

Luis Manuel Soto Ardila: Maestro de Educación Primaria por la UEX, especialista en Audición y Lenguaje. Titulado en Máster Universitario de Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas. Doctorando del programa de Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas y la Actividad Física y Deportiva de la Universidad de Extremadura. Titulado como Experto en Robótica Educativa y miembro del Grupo de Investigación CIBERDIDACT. Contratado FPU por la Universidad de Extremadura. Especializado en el desarrollo y en la utilización de recursos tecnológicos para crear nuevas alternativas de enseñanza en la Escuela Primaria.

José Luís Carvalho: Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Extremadura - España. Profesor de Educación Primaria de Elvas y profesor asociado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas de la UEX. Integró varios comités organizadores y científicos de conferencias realizadas en España y en el extranjero. Es miembro del consejo editorial de la revista de educación "Campo Abierto" (España) y miembro del comité evaluador de la revista "Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade" (Brasil). Es también Presidente de la Asamblea General de EDUCOM-APTE (Associação Portuguesa de Telemática Educativa).

Noelia Bizarro Torres: Maestra de Educación Infantil en la Junta de Extremadura, España (Badajoz). Doctoranda de la UEX del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas. Doble titulada en Máster Universitario Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas y Master Universitario en Investigación Ciencias Sociales y Jurídicas con especialidad en Ciencias de la Educación. Titulada en Experto en Robótica Educativa por la Universidad de Extremadura. Trabaja activamente para potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas desde edades muy tempranas, ya que es entonces cuando se asientan las bases del aprendizaje y el conocimiento.

Ana Caballero Carrasco: Maestra, Psicopedagoga y Doctora en Didáctica de las Matemáticas por la UEX. Profesora en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas y Coordinadora del Máster de Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y de las Matemáticas de la UEX. Miembro de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática y del Grupo de Investigación CIBERDIDACT. Ponente en multitud de congresos nacionales e internacionales y autora de libros, capítulos de libros y artículos nacionales e internacionales en torno al desarrollo profesional del profesorado de matemáticas, la resolución de problemas matemáticos y variables afectivas hacia las matemáticas.

Teresa Alzas García: Es licenciada en Sociología por la Universidad de Salamanca, realizó el MUI de Ciencias de la Educación: aprendizaje y enseñanza de las ciencias sociales, experimentales y matemáticas de la Universidad de Extremadura, por la que también es doctora. Actualmente trabaja como docente en la Universidad de Extremadura.

Forma parte del Grupo de Investigación LACE de la Universidad de Cádiz como investigadora y colabora con el Grupo de Investigación Ciberdidact de la Universidad de Extremadura. Entre las líneas de investigación que desarrolla se encuentran aquellas relacionadas con las técnicas y procedimientos de investigación, y los temas vinculados con la sociología de la educación y los estudios de género.

Sofía María Verissimo Catarreira: Doutorada pela Universidade de Extremadura e obteve o prémio extraordinário de doutoramento em 2013. Licenciada em matemática pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Atualmente trabalha como docente de matemática no Agrupamento de Escolas de Campo Maior e no Instituto Politécnico de Portalegre, já lecionou em várias escolas de ensino Básico e Secundário e deu formação profissional. Faz parte do grupo oficial de investigação CIBERDIDACT, tendo já realizado diversas publicações a nível nacional e internacional.



INTRODUCCIÓN

El grupo oficial de investigación Ciberdidact de la Uex (España), se creó en el año 2005. Grupo Interdepartamental, Interfacultativo e Interuniversitario cuyos intereses se centran, en la investigación en didáctica y en la investigación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas a la Educación. El grupo es multidisciplinar (lo componen investigadores de los ámbitos Matemáticos, de la Didáctica, de las Ciencias de la Educación, de la Ingeniería y de la Sociología) lo que permite realizar proyectos con la aportación de distintas áreas de conocimiento. Los enfoques del grupo son mixtos (tanto cualitativos como cuantitativos) (Creswell, 2003; Sánchez, 2015).

La principal aportación teórica del Grupo es la Teoría de Conceptos Nucleares (Casas García & Luengo González, 2004; Casas, Luengo, Torres, & Mendoza, 2011), que en adelante nombraremos como TCN. Se fundamenta en el marco teórico general de la Ciencia Cognitiva (Neisser, 1976), en la noción de estructura cognitiva (Shavelson, 1972) y en la teoría de los esquemas de Rumelhart (1984). Desde el punto de vista de la psicología cognitiva, se puede entender la educación como un proceso de transmisión de las representaciones mentales de unos individuos a otros (Casas & Luengo, 2004). Conocer y representar cómo se producen los procesos de adquisición y transmisión del conocimiento, cómo se construye y modifica la estructura cognitiva del alumno durante el aprendizaje, son objetos clave en la educación y en la didáctica. En base a lo anterior se propone una teoría fundamentada tanto en la ciencia cognitiva como en la Teoría del aprendizaje verbal significativo, recurriendo a métodos y técnicas de trabajo propias. La concepción del aprendizaje en la TCN se basa en “la organización geográfica del conocimiento, la noción de conceptos nucleares y la noción de senderos de mínimo coste” (Casas & Luengo, 2004, p. 147).

La TCN tiene asociada una técnica (Redes Asociativas Pathfinder (RAP), Schvaneveldt, 1989) que puede ser incluida entre los métodos de representación del conocimiento que utilizan una relación espacial entre los conceptos que describe el patrón de relaciones entre ellos en la memoria. Se trata de una nueva perspectiva para explicar cómo los procesos de aprendizaje se producen en la mente humana. Las RAP ofrecen representaciones en las cuales los conceptos aparecen como nodos y sus



relaciones como segmentos que los unen, de mayor o menor longitud según el peso o fuerza de su proximidad semántica.

Para trabajar con textos, Osgood (1959) utiliza el análisis de contingencias. Ésta técnica parte del postulado de que dos elementos asociados en un escrito lo estarán del mismo modo en el pensamiento del sujeto y, a mayor número de documentos en que dos conceptos aparezcan asociados, más próximos estarán tales conceptos. Existen programas para representar las RAP, entre ellos Knot (Schvaneveldt, 1989) y GOLUCA (Casas, Luengo, & Godinho, 2011). Para la recogida de información mediante procedimientos de “mínima invasión”, se utilizan distintos softwares diseñados por el grupo, entre ellos MEBA (Contreras, Arias, Luengo, & Casas, 2015) y el propio GOLUCA.

1.1 Objetivos del capítulo

- Exponer las metodologías empleadas en las diversas investigaciones.
- Mostrar varios ejemplos de dichas metodologías en los diversos campos (Matemáticas, Ciencias de la Educación, Ingeniería, Sociología, etc).
- Plantear las líneas abiertas, objeto de ulteriores investigaciones en el seno del Grupo.

1.2 Interés del Tema

Las técnicas de obtención de datos mediante encuestas tienen el problema de dirigir las respuestas de los usuarios hacia aspectos concretos que interesan al investigador. Cuando se obtienen datos a través de un cuestionario, éste fija los aspectos a responder y el usuario debe hacer señales en los cuadros correspondientes; no obstante plantea algunas preguntas abiertas con el fin de recoger aspectos no contemplados por el investigador que interesen al usuario. La realidad es que la mayoría se limita a señalar sus opciones, en los cuadros de verificación, y dejan en blanco la pregunta abierta, o la responden matizando aspectos anteriores. No se consigue entonces averiguar aspectos importantes para el usuario no contemplados por el investigador, pero que pueden ser de vital importancia en los análisis y conclusiones de la investigación.

Nuestro grupo trata de proponer metodologías de investigación “de mínima

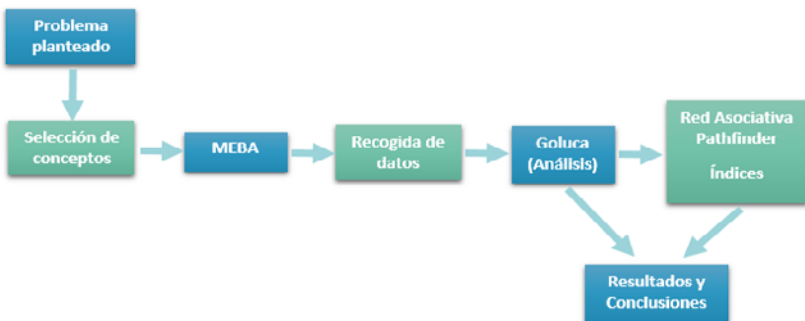


invasión” que utilizan instrumentos de obtención de datos en los que se trata de influir lo menos posible en los aspectos sobre los que los usuarios deben dar sus respuestas. El valor añadido de estas metodologías radica en la posibilidad de caracterizar, por ejemplo, la estructura mental de un sujeto o la opinión de un grupo, sin la influencia de la categorización establecida por el investigador.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En los estudios realizados acerca de la estructura cognitiva de los alumnos, el grupo ha utilizado como marco teórico la TCN y como técnica las RAP de los alumnos obtenidas a través del software GOLUCA. Esto ha permitido diferenciar diferentes redes en los alumnos, distinguiendo sus conceptos nucleares y las relaciones entre conceptos, y comparando con redes de referencia y redes de los profesores, a fin de ver la evolución del aprendizaje. En general, comenzamos con un problema (ver figura 1) que nos planteamos dentro del contexto de la TCN (por ejemplo, averiguar la estructura mental de los alumnos respecto de un tema concreto). El proceso se inicia seleccionando los conceptos básicos del tema (a través de la consulta de expertos, investigaciones anteriores, o consulta piloto), seguimos decidiendo qué conceptos fundamentales constituirán la lista a confeccionar para averiguar las RAP de los alumnos. Para obtener dichas RAP, se han empleado diversos procedimientos. El primero podría ser ejecutar el test GOLUCA alumno por alumno directamente sobre el programa, pero cuando son muchos alumnos y, además, queremos hacer la toma mediante internet, utilizamos el software MEBA, diseñado por miembros del grupo para tomas masivas de datos.

Figura 1. Esquema de trabajo para la obtención de RAP





Procedemos entonces a la aplicación del test (por ejemplo, a través de MEBA), obteniendo un registro y una red para cada alumno. La salida de MEBA de los registros viene en el formato adecuado para el programa GOLUCA. Debemos ahora introducir los archivos en GOLUCA, para proceder al análisis de redes. A partir de este análisis obtendremos muestreos resultados y las correspondientes conclusiones.

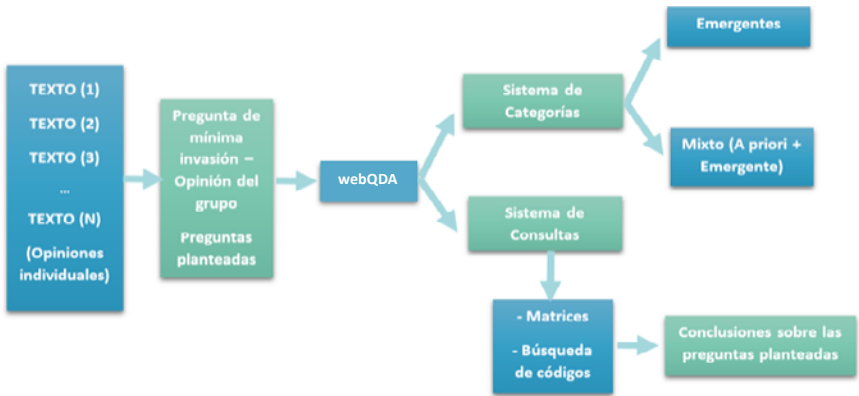
No obstante, cuando se pretende observar el progreso de un grupo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede analizar a través de las redes medias que proporciona el propio programa GOLUCA, e interpretar los resultados según la TCN. Sin embargo, cuando se trata de un grupo numeroso y se trabaja con datos cualitativos, los instrumentos de obtención de datos (foros, relatos personales o profesionales, entrevistas semiestructuradas, dibujos, audios o videos, etc.) nos permiten obtener fundamentalmente textos generados por los propios sujetos.

En este caso (ver figura 2) se plantea a los alumnos que escriban un texto sobre un tema determinado, proporcionándoles como única indicación una pregunta impulsora relacionada con las preguntas planteadas en la investigación. Con ello se obtienen, a través de dichos textos, las opiniones individuales de los alumnos. Los textos se introducen en el software webQDA y se establece un sistema de categorías. A veces se utilizan sistemas emergentes y otras veces sistemas mixtos (con unas categorías establecidas a priori y otras que emergen directamente de los datos).

Una vez codificados los textos, con arreglo al sistema de categorías establecido, y a través de la codificación descriptiva e interpretativa, se accede al sistema de consulta de webQDA para resolver nuestras preguntas de investigación. Para ello utilizamos fundamentalmente las matrices rectangulares, la búsqueda de código, y otras herramientas que proporciona dicho programa. Con ello elaboramos las conclusiones sobre las preguntas planteadas en la investigación.

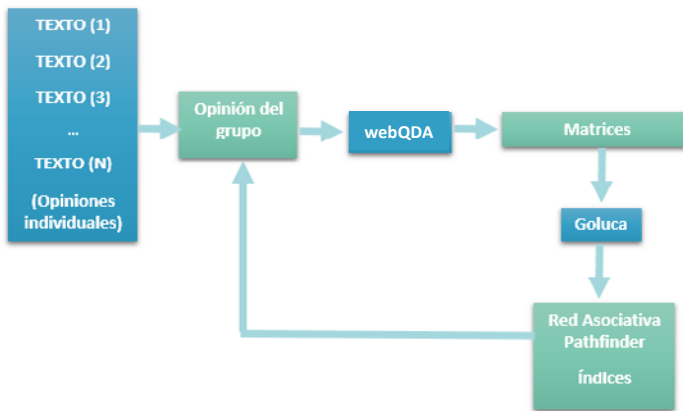


Figura 2. Proceso de investigación cualitativa a través de webQDA



Cuando se trata de obtener la opinión del grupo en su conjunto, podemos combinar las técnicas de análisis cualitativo (análisis de contingencias), realizadas mediante webQDA, con en análisis de redes que podemos realizar a través del programa GOLUCA.

Figura 3. Proceso combinado de análisis cualitativo y de redes



En la figura 3 mostramos un esquema del proceso. A partir de los textos categorizados previamente en el proyecto webQDA y mediante la consulta de matrices triangulares, podemos exportar dichas matrices e importarlas



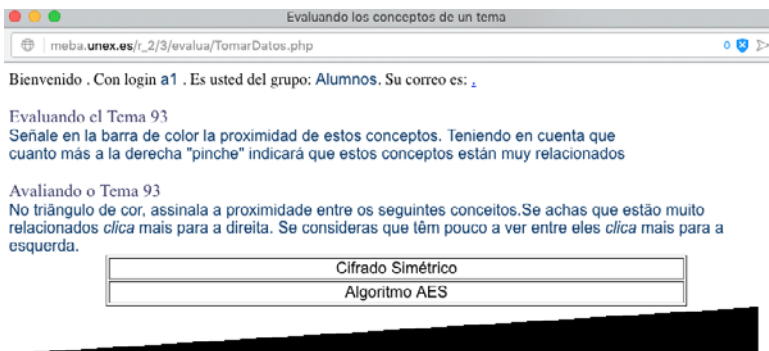
en el software GOLUCA. Una vez introducidas en dicho programa, se puede obtener la RAP que representa la opinión del grupo y su estructura conceptual. A continuación presentamos varios ejemplos que usan las metodologías descritas.

APLICACIÓN EN INGENIERÍA

La aplicación en la ingeniería se viene haciendo en distintas asignaturas de los grados de Ingeniería telemática e Ingeniería informática en tecnologías de la información. En este documento vamos a presentar resumidamente lo realizado en el curso 2018-19 en la asignatura de Seguridad de la Información que se imparte en los dos grados. El tema objeto de estudio ha sido el algoritmo AES “Advanced Encryption Standard” (Fúster, de la Guía, Hernández, Montoya, & Muñoz, 2001). Se han elegido los siguientes conceptos: Algoritmo AES, Cifrado Feistel, Cifrado Simétrico, Cifrado Asimétrico, Cifrado en Bloque, Cifrado Flujo y Matriz de estado. La obtención de datos se hace a través de MEBA.

En la figura 4 se muestra cómo los alumnos van seleccionando la distancia que estiman para cada par de conceptos. Una vez que todos los alumnos han evaluado la proximidad de cada par de conceptos, MEBA dará las matrices de distancia de cada individuo, pudiendo pasar luego al estudio de las redes medias usando el software Knot (Interlink - Schvaneveldt, 1989).

Figura 4. Ejemplo de entrada de datos usando MEBA

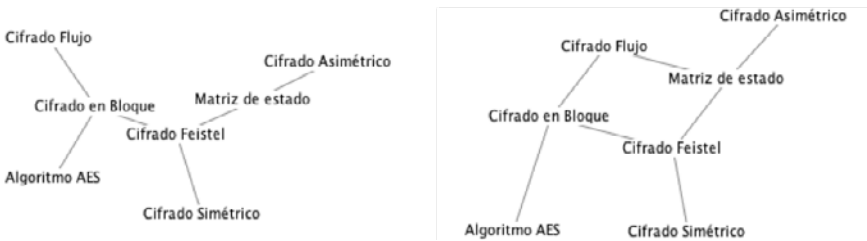


En el estudio de las redes medias de los alumnos se obtienen de la matriz de distancia de cada alumno. Se descartaron las matrices cuya coherencia fue menor que 0,015. La red media de los alumnos, después de la instrucción, se



muestra en la figura 5. En la figura 6 se representa la red del equipo docente y, comparando ambas redes, podemos observar que tienen un diseño muy similar, de hecho sólo se diferencian en la relación entre “cifrado flujo” y “matriz de estado”. De hecho, el índice de similaridad de ambas redes dado por el programa Knot es de 0,857 (con un máximo de 1, cuando ambas redes son iguales y 0 sin no hay nada en común) que es un alto índice de similaridad. Sin embargo, este índice de similaridad antes de la instrucción es mucho más bajo, concretamente un 0,32, que es el resultado de comparar la red media de los alumnos antes de la instrucción con la red del equipo docente.

Figuras 5 y 6. Red media de los alumnos para el tema AES de Seguridad de la Información / RAP del equipo docente con la cual comparar la red media de los alumnos (respectivamente).



APLICACIÓN EN INFORMÁTICA Y EDUCACIÓN

1.3.1 Ejemplo 1

En el siguiente ejemplo se desarrolla una investigación cualitativa que pretende analizar las opiniones de los estudiantes del Grado de Educación Primaria sobre el uso de los videojuegos como herramienta para la enseñanza de contenidos matemáticos, señalando los beneficios y perjuicios que presentan en relación al aprendizaje.

A través de la siguiente pregunta impulsora: “¿Qué opinas sobre el uso de los videojuegos como recurso educativo? Indica todos los aspectos que consideres relevantes sobre ello”, recogimos las opiniones de los alumnos respecto al tema. Los textos, recogidos de un foro (Carvalho, Luengo, Casas, & Cubero, 2019), fueron introducidos en webQDA (Neri de Souza, Costa, & Moreira, 2011), lo que nos permitió realizar el análisis cualitativo



de los datos. Se elaboró un sistema de categorías recogiendo los aspectos de mayor relevancia de cada uno de los 27 textos. Entre las dimensiones a estudiar destacamos: “a favor del uso de los videojuegos”, “en contra del uso de los videojuegos”, “ni a favor ni en contra” y “necesidad de formación de los profesores”. En cuanto a los resultados, podemos dividirlos en tres partes:

- Estudiantes a favor o en contra de usar videojuegos: el 63% de la muestra estaba a favor del uso de los videojuegos, frente a un 15% que se posicionaban en contra. El 22% restante tenían opiniones contradictorias (ni a favor ni en contra).

- Motivos por los que usar, o no, los videojuegos: entre los partidarios de usarlos encontramos “se trabaja de forma lúdica y motivadora con videojuegos” y “los videojuegos potencian el pensamiento lógico, el razonamiento y la toma de decisiones”. Con respecto a los motivos para no utilizarlos encontramos “adicción” y “videojuegos no adecuados para el niño”. Destacamos que más del 60% consideraba que eran mayores los beneficios que los perjuicios.

- Necesidad de formación de los profesores: el 21% de la muestra considera necesario que los profesores se formen para tener un mayor conocimiento de los videojuegos y saber qué aplicaciones didácticas pueden tener.

En la discusión con la literatura científica se destaca que los videojuegos no causan adicción, puesto que los niños, una vez que aprenden las mecánicas del juego, pierden el interés por jugar en exceso (Padilla, Collazos, Gutiérrez, & Medina, 2012; Colwel, Grady, & Rhaiti, 1995). También se destacó que los videojuegos pueden llegar a ser un buen recurso de enseñanza debido a los numerosos beneficios que presentan, como puede ser el aumento de la motivación, favorecer la resolución de problemas y el autoaprendizaje (Soto-Ardila, 2015; Kirriemuir & Mcfarlane, 2004; Higgins, 2001).

1.3.2 Ejemplo 2

El plagio es un problema que cada vez tiene más presencia en nuestra sociedad. Cada vez son más los estudios que abordan este tema, creando conciencia y haciendo reflexionar sobre cuáles pueden ser los motivos del plagio y cómo puede evitarse.



Este estudio cualitativo, trata de conocer lo que piensan los profesores e investigadores, sobre el plagio y auto-plagio de documentos científicos, para profundizar en su definición, causas y posibles medidas preventivas, tema que adquiere mayor importancia conforme los casos se vuelven más resonantes, puesto que vincula a diferentes sectores de la sociedad.

La investigación se desarrolla durante un curso del plan de formación para el personal docente e investigador de la UEx, 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 webQDA. Nuestra muestra la constituyeron 15 profesores e investigadores.

Igual que en el ejemplo anterior, el instrumento de recogida de datos es el foro con las aportaciones de los participantes del curso “Introducción al Software de Análisis Cualitativo webQDA”. Se recogen sus opiniones sobre el plagio y el autoplagio a través de una pregunta impulsora.

El tratamiento de los datos se realizó siguiendo las técnicas de análisis de contenido (Bardin, 1986; Fraenkel & Wallen, 2009), a través de webQDA. Para desarrollar la categorización, se realizaron lecturas en profundidad sobre las aportaciones de los participantes. La validación del sistema de categorías se aseguró por consenso entre tres investigadores. 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.

Los resultados más relevantes, nos sugieren que en ocasiones el autoplagio no es considerado plagio y desde la óptica de la investigación las intenciones de quién comete el plagio determinan su definición y repercusión. En cuanto a los motivos del plagio, los participantes con más de 11 años de experiencia investigadora señalan como principal motivo del plagio la falta de formación, seguido de tener buen currículum y la creencia de que es imposible detectar el plagio. Los profesores con menos de cinco años de investigación y docencia declaran como principales motivos tener un buen currículum y falta de ética o moral de quien comete el plagio, seguido de falta de formación y facilidad e impunidad de Internet para copiar. En cuanto al quién y en qué campo de investigación es más frecuente el plagio, cuatro de los participantes indican que la frecuencia del plagio es igual independientemente del campo científico, mientras que otros cuatro participantes (tres de los cuales investigan en el área de ciencias sociales) señalan que el campo más propenso es Ciencias



Sociales y Humanidades. La principal razón a la que aluden es la cantidad de estudios descriptivos que se publican en esta área.

Finalmente, 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.

1.3.3 Ejemplo 3

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 (Roamer) en el aula.

La recogida de ideas previas sobre los contenidos que se van a desarrollar en el proyecto sobre Robótica Educativa se lleva a cabo mediante una entrevista en profundidad, con preguntas abiertas, en las que los alumnos tienen total libertad para responder las cuestiones planteadas. Para tener un registro de datos prácticos, las entrevistas se graban en vídeo y se tratan a través del software webQDA. Mediante el tratamiento de datos y su posterior análisis se pueden extraer las conclusiones acertadas para tomar decisiones con respecto al proceso de desarrollo del proyecto sobre Robótica Educativa en el aula de Educación Infantil. Desde un enfoque cualitativo se pretende extraer descripciones a partir de observaciones, en este caso a través de entrevistas grabadas en vídeo, que posteriormente analizarlas a través del software webQDA. Se realizaron entrevistas a 10 alumnos del nivel de 5 años de Educación Infantil del CEIP San Pedro de Alcántara de la localidad de Puelblonuevo de Miramontes (Comunidad de Extremadura-España). La mayor dificultad que presentan es el desconocimiento de la lengua castellana. Concretamente en la muestra que participa en el estudio se cuenta con la presencia de 7 alumnos de origen marroquí de los 10 alumnos que participan en total.

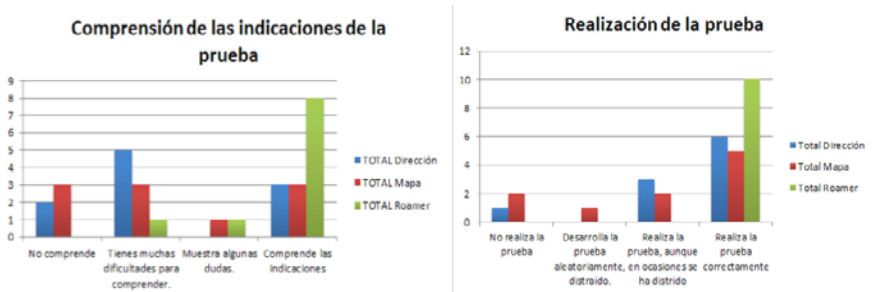
El registro y tratamiento de las grabaciones de las entrevistas realizadas en el aula se llevó a cabo a través del software de análisis cualitativo. Se creó un sistema de categorías relacionadas con las preguntas de investigación y, por último, mediante el sistema de consultas se obtuvieron los resultados.



Los resultados se presentan diferenciados en los cuatro bloques de códigos que se analizan en la investigación. Así se puede observar el grado de comprensión de la prueba, realización de la misma, utilización de conceptos básicos y motivación que presentan los alumnos en las tres cuestiones diferentes que se les ha planteado. Los resultados son los siguientes:

Presentación de Roamer: Al realizar esta actividad, los resultados cambian totalmente en la comprensión de las indicaciones de la prueba, los alumnos comprenden en su mayoría qué tienen que hacer, tan solo un alumno presenta muchas dificultades. Todos los alumnos realizan la prueba, todos los 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. En referencia a la motivación, todos los alumnos en su totalidad muestran interés, motivación y curiosidad al encontrar un robot dentro del aula.

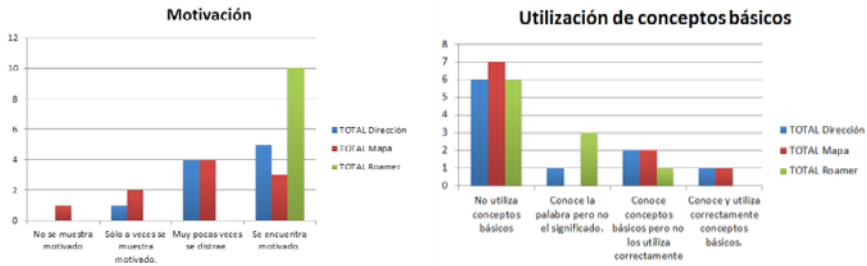
Figuras 7 y 8. Resultados comprensión de las indicaciones de la prueba / Resultados realización de la prueba.



¿Qué es una dirección?: Solo 3 participantes muestran que entienden la cuestión. La prueba la realizaron 9 alumnos. En referencia a la utilización de conceptos básicos, tan solo uno de los participantes utiliza conceptos espaciales básicos. Con respecto a la motivación, los participantes muestran actitudes dispares, solamente 5 de ellos parecen motivados frente a la cuestión planteada.



Figura 9 y 10. Resultados Utilización de conceptos básicos / Resultados motivación.



¿Qué es un mapa?: Con respecto a esta pregunta, los alumnos también presentan dificultad, solo 4 de los alumnos comprenden la cuestión y 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 y solo 3 alumnos se muestran motivados.

A partir de la entrevista abierta se conocen los conocimientos previos de los alumnos. Además, al grabar las entrevistas y tratarlas con webQDA, los docentes pueden reflexionar sobre las impresiones de los alumnos, su forma de comunicación, las palabras empleadas, el orden de las oraciones.

Frente a las preguntas teóricas, los alumnos muestran una motivación pasiva, no todos los participantes están motivados y algunos se distraen con facilidad. Sin embargo, cuando presentamos el Robot Roamer a los participantes, éstos se muestran muy motivados, con ganas de tocarlo, de interactuar con él, la expresión de su cara cambia y se les observa felices y curiosos, llegando a encenderlo y experimentar con él.

En general, desde el punto de vista docente se debe tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos para el planteamiento del 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.



APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

1.4.1 Ejemplo 1

En este trabajo se muestra una investigación basada en la técnica de Análisis de Contingencias (Osgood, 1959) para estudiar las actitudes y emociones hacia las Matemáticas y su enseñanza, de un grupo de 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, & Jacomy, 2009), fueron creadas, de forma automatizada, representaciones gráficas de las categorías de análisis obtenidas, destacando las más importantes y las interrelaciones entre ellas.

Los datos fueron obtenidos de los relatos escritos que proporcionaron 18 profesores de Educación Primaria, participantes voluntarios, a los que se pidió que describieran, en un texto, su experiencia pasada como estudiantes y actual como profesores de la materia.

Con ayuda del programa webQDA, el análisis de contenido de los relatos permitió identificar las categorías de análisis. Además de identificar las categorías, 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): si dos categorías aparecían a la vez en un mismo texto, se le asignaba una relación de contingencia (se presentaban a la vez), de valor “1”; si aparecían a la vez, por ejemplo, en tres textos, se le atribuyó el valor “3”. Para obtener estos datos se utilizó la funcionalidad “Matrices triangulares” del programa webQDA.

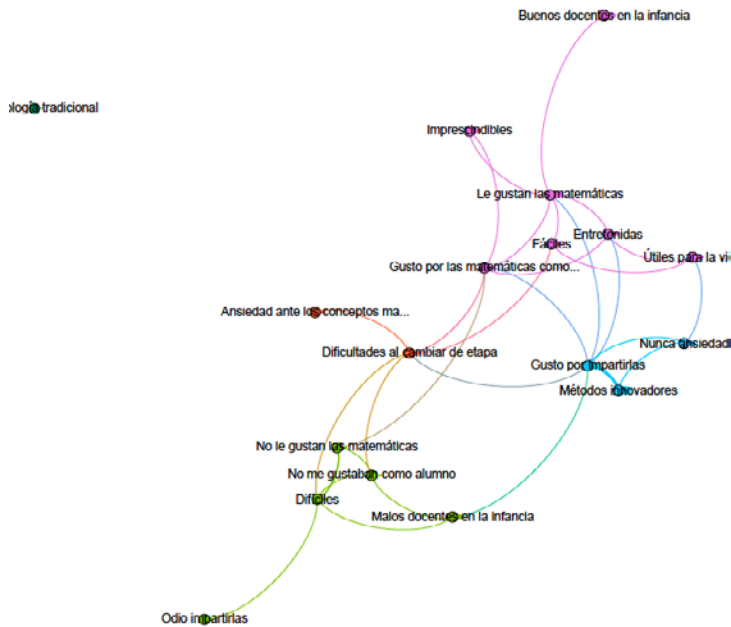
Posteriormente los datos de la matriz de contingencia, utilizada como matriz de proximidad, fueron adaptados a un formato legible por el programa Gephi, software de código abierto (disponible en <https://gephi.org/>), que permitió obtener una representación, en forma de red, de las categorías y de las relaciones entre ellas.

En los textos de los profesores participantes fueron identificadas 18 categorías. Utilizando la matriz de contingencias, una vez adaptada al formato del programa Gephi, y aplicando el algoritmo “Force Atlas”



corregido mediante las opciones “modularidad” y “filtros” del programa se obtuvo la representación de la figura 11.

Figura 11. Relación entre categorías de análisis.



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

En el primer grupo, relacionado con la categoría “No le gustan las Matemáticas”, aparecen las siguientes, estrechamente relacionadas: “No me gustaban como alumno”, “Difíciles”, “Malos docentes en la infancia” y “Odio impartirlas”. Esto nos da una idea de los motivos para ese desagrado por las matemáticas.

El segundo grupo es el referido al gusto por las matemáticas, consideradas como “Imprescindibles”, “Útiles para la vida diaria” o “Entretenidas”. Destacamos entre ellas una: “Buenos docentes en la infancia”, relacionada con las anteriores.

En un último grupo aparecen categorías relacionadas con el “Gusto por impartirlas”, “Métodos innovadores” o “Nunca ansiedad” a la hora de enseñarlas.



Queda, por último, aislada, una categoría que no parece importante en las narraciones de los profesores: “Metodología tradicional” para su enseñanza.

Gracias a la técnica empleada, hemos conseguido obtener datos sobre la estructura del conocimiento de un grupo de personas, con una interferencia mínima por parte del investigador. Los resultados obtenidos están en la línea de los propuestos en Díaz (2000), Jiménez, Casas y Luengo (2010) o Verd (2005).

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.

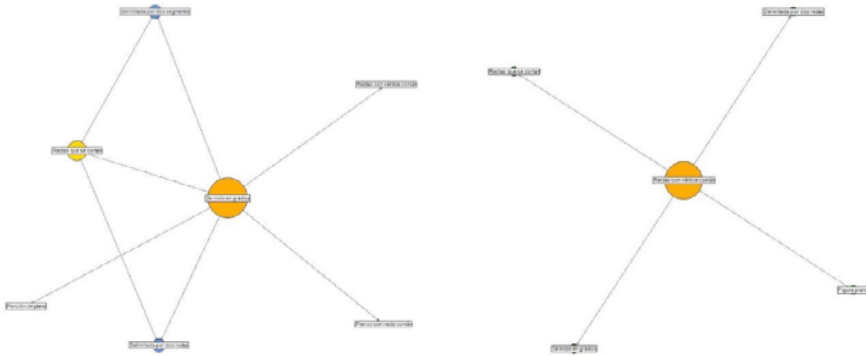
Consideramos, además, y esto constituye una futura línea de investigación, que esta metodología puede ser, además, aplicada a grandes grupos, pues las técnicas y recursos informáticos utilizados permiten extraer y representar resultados de grandes cantidades de participantes.

1.4.2 Ejemplo 2

En el presente trabajo, se muestra una investigación con 48 estudiantes para maestros de educación Primaria (con edades entre 20 y 24 años) a los que se les solicitó a través de una pregunta impulsora su 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), obteniendo representaciones gráficas que nos permiten analizar la estructura cognitivas de los estudiantes. Se ha pretendido estudiar la existencia de alguna relación entre la edad y el sexo y la definición de ángulo proporcionada por los estudiantes. Una vez analizados los datos con webQDA, se exportan a GOLUCA desde donde se obtienen los índices de coherencia y complejidad que proporcionan características de las estructuras cognitivas.



Figura 12 y 13. Red Asociativa Pathfinder correspondiente a estudiantes con 20 años / Red Asociativa Pathfinder correspondiente a estudiantes con más de 20 años



No hemos encontrado diferencias significativas entre la estructura cognitiva entre los sexos, aunque si hemos detectado que conforme aumenta la edad (figuras 12 y 13), los términos utilizados para la definición del concepto ángulo disminuyen, tal y como apunta Casas (2002) y siguiendo la Teoría de los Conceptos Nucleares.

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-Mariño & 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, sin provocar ninguna interferencia por parte del investigador. 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.

GUIDELINES PARA ESTUDIOS SIGUIENTES

En cuanto a las líneas abiertas, que pensamos abordar en las siguientes investigaciones, podemos señalar:

- Sistematizar la interpretación de las redes a través del estudio de sus características.



- Insistir en los estudios de similaridad de redes que permitan comparar las redes de alumnos de distintos niveles con las redes de los profesores y la red básica de referencia.
- Estudiar la sistematización de cómo elaborar la red básica de referencia en la que se represente la estructura científica de un tema.
- Profundizar en la estabilidad de las redes en estudios longitudinales para distinguir los conceptos nucleares que permanecen en la estructura estable y cuáles no se detectan en dicha estructura pasado un cierto tiempo.
- Profundizar en el concepto de aprendizaje superando la idea de que se aprende cuando se aprueba un examen, explorando otro concepto de aprendizaje basado en que el alumno aprende cuando se acerca suficientemente su red conceptual inicial a la red básica de referencia.
- Estudiar otras variables que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como preconcepciones, actitud y las emociones a través de las técnicas RAP.
- Estudiar el “poso cultural” de distintos temas en matemáticas que sirven al ciudadano para enfrentar los problemas en la vida diaria.

APLICABILIDAD EN OTROS CONTEXTOS

La metodología descrita en el apartado “Metodología de investigación” puede ser aplicable a distintas áreas dentro del ámbito de la educación. En concreto, dentro de las líneas del Grupo Ciberdidact, se aplica a todos los temas relacionados con la informática y la educación. Disponer de una metodología y de unos instrumentos de obtención de datos de “mínima invasión”, permite aproximarnos más a la estructura cognitiva de los alumnos para comprender como se produce y cómo evoluciona el aprendizaje.

CONCLUSIONES

- Se corrobora la utilidad de las RAP como instrumento no invasivo que permite obtener y analizar las estructuras cognitivas de los alumnos y la utilidad de los métodos mixtos para obtener dichas estructuras a partir de datos cualitativos con la ayuda de programas de análisis como el software webQDA.



- Se comprueba la utilidad de la toma de datos mediante MEBA, implementado por nuestro grupo de investigación, cuando se trata de obtener los datos a través de internet y en grupos masivos.
- Se comprueba que la TCN permite una adecuada interpretación de los resultados obtenidos a través de las RAP, proporcionándonos una aproximación a la evaluación del aprendizaje distinto a la puntuación de tareas o exámenes que evalúan si un alumno ha aprendido un tema con el método tradicional.
- El programa GOLUCA permite hacer comparaciones de redes de grupos en contextos de enseñanza diferentes (en cuanto a nivel, carácter presencial o virtual, etc.).



REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (1986) *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>
- 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, I. Reis y A. Moreira (Ed.), *Computer Supported qualitative Research. New trends on Qualitative Research* (pp 34-45). Switzerland: Springer.
- 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. M., y Luengo, R. (2004). Teoría de los Conceptos Nucleares. Aplicación en Didáctica de las Matemáticas. *Líneas de investigación en Educación Matemática*. Badajoz: Servicio de Publicaciones FESPM.
- Casas, L., Luengo, R. y Godinho, V. (2011) Software GOLUCA: Knowledge Representation in Mental Calculation. *US-China Education Review B*,4, 592-600.
- Casas, L. M., Luengo, R. Torres, J. L. y Mendoza, M. (2011): *Software para representación del conocimiento: una experiencia en Educación Infantil*. En Actas SIIIE 12. Andorra.
- Colwell, J., Grady, C. & Rhaiti, S. (1995): Computer Games, selfEsteem and Gratification of Needs in Adolescents. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 5(3), 195-206.
- Contreras, J. Á., Arias, J., Luengo, R., y Casas, L. M. (2015). Índices de Nuclearidad (Completo y Reducido), como aportación a la Teoría de Conceptos Nucleares. *RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (SPE4), 16-34.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications.
- Díaz, C. (2000). El análisis sociosemántico en la psicología social: una propuesta teórica y una técnica para su aplicación. *Psicothema*, 12(3) 451-457.
- Fúster, A., de la Guía, D., Hernández, L., Montoya, F., & Muñoz, J. (2001). *Técnicas criptográficas de protección de datos*. Alfaomega, Grupo Editor.
- Fraenkel, J. y Wallen, N. (2009). *How to design evaluate research in education*. New York: Mc. GrawHill.
- Godinho, V., Luengo, R., y Casas, L. M. (2007) *Implementação do software GOLUCA e aplicação à modificação de redes conceptuais*, (DEA). Badajoz: Universidad de Extremadura, Instituto de Ciencias de la Educación.



- Higgins, S. (2001). ICT and teaching for understanding. *Evaluation and Research in Education*, 15(3), 164-171.
- 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. *FEM. Revista de la Fundación Educación Médica*, 13(3), 163-170.
- Kirriemuir, J. & Mcfarlane, A. (2004). *Literature review in games and Learning*. University of Bristol: Futurelab Series Report.
- Neisser, U. (1976): *Psicología Cognoscitiva*. México: Trillas.
- Neri de Souza, F., Costa, A. P. & Moreira, A. (2011). Questionamento no Processo de Análise de Dados Qualitativos com apoio do software WebQDA. *EDUSER: Revista de Educação*, 3(1), 19-30.
- 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.
- Osgood, C.E. (1959). *The representation model and relevant research methods*. En I. De Sola Pool (ed.) *Trends in Content Analysis*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Rumelhart, D. E. (1984). Schemata and the cognitive system. In R. S. Wyer, Jr. & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition*, Vol. 1, pp. 161-188). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sánchez, M. C. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Revista Campo Abierto*, 11(1), 11-30.
- Schvaneveldt, R. (Ed.). (1989). *Pathfinder Associative Networks. Studies en Knowledge Organization*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.



CAPÍTULO

3

INDAGACIÓN BIOGRÁFICA Y CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS TRANSFORMADORAS

AUTORES

J. Ignacio Rivas Flores¹ | i_rivas@uma.es
 M. Jesús Márquez García¹ | mariajesusmarquez@uma.es
 Analía E. Leite Ménde¹ | aleite@uma.es
 Piedad Calvo León¹ | piedy@uma.es
 Virginia Martagón Vazquez¹ | vmartagon@gmail.com
 M. Esther Prados Megías² | eprados@ual.es

¹DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR, UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, MÁLAGA, ESPAÑA

²DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE ALMERÍA, ALMERÍA, ESPAÑA

RESUMEN

Se presentan los procesos metodológicos del trabajo realizado por el grupo de investigación ProCIE sobre formación inicial del profesorado desde la perspectiva biográfico-narrativa para la transformación de los últimos 10 años. Para ello, en primer lugar, hacemos una presentación conceptual y metodológica, destacando los principales ejes sobre los que discurre nuestra teorización sobre este tipo de investigación, así como una presentación de nuestros fundamentos metodológicos. Se muestran algunas de los diseños y estrategias que usamos, en una variedad de opciones. Para ello se presentan dos investigaciones centradas en el uso de los relatos escolares en la formación docente, por un lado, desde el punto de vista de la construcción de la identidad profesional docente, y la construcción de la imagen del cuerpo en la orientación de Educación física, por otro. En definitiva, la indagación narrativa nos abre la posibilidad de transformar las identidades docentes y las organizaciones educativas.

PALABRAS CLAVE:

Investigación
 Narrativa-Biográfica

Transformación Social

Moral Neoliberal

Investigación
 Participativa



NOTAS BIOGRÁFICAS

José Ignacio Rivas Flores: Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga y licenciado en Ciencias de la educación, Universidad Complutense de Madrid. Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Coordinador del grupo de investigación ProCIE (profesorado, comunicación e investigación educativa). Sus líneas de investigación: etnografía educativa e investigación biográfica y narrativa. Sus preocupaciones se centran en la experiencia escolar, la organización de centros educativos, la política educativa y el desarrollo profesional docente. Ha dirigido y participado en proyectos de investigación en España, Argentina y México.

María Jesús Márquez García: Doctora en Educación por la Universidad de Almería y licenciada en Psicopedagogía por la misma Universidad. Actualmente es profesora Ayudante doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga, habiendo ejercido también en el Departamento de Educación de la Universidad de Almería, en el que también ha sido becaria de investigación, y en la Universidad de Valladolid (sede Soria). Ha trabajado en el Secretariado Gitano de Andalucía llevando la coordinación de la formación para toda la comunidad. Es miembro del grupo de investigación ProCIE.

Analía E. Leite Méndez: Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga y Licenciada en ciencias de la educación por la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad de Málaga. Anteriormente profesora de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Investigadora e integrante del grupo de investigación ProCIE. Autora de libros y artículos relacionadas con narrativas e identidades docentes, voluntariado, aprendizaje y comunidades de aprendizaje.

Piedad Calvo León: Doctora en Educación por la Universidad de Málaga. Máster Interuniversitario Políticas y Prácticas de Innovación Educativa en la Sociedad del Conocimiento y Máster Coaching. Licenciada en Pedagogía y Diplomada en Magisterio Educación Especial. Actualmente es Profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Anteriormente ha sido coordinadora Pedagógica en Fundación por un Espacio Sin Exclusión. Granja Escuela el Pato. Sus líneas e Investigación: Investigación biográfico-narrativa, profesorado, inclusión, ecologías de aprendizaje y políticas educativas. Pertenece al grupo de Investigación ProCIE.

Virginia Martagón Vázquez: Profesora sustituta interina en el Departamento Didáctica y Organización Escolar, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Diplomada de Maestra de Educación Especial. Continúa su formación con un posgrado de Innovación Educativa. Sus intereses en investigación están relacionados con la formación inicial y continua de las y los estudiantes de educación, y cómo las experiencias vividas en sus trayectorias educativas influyen en sus creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evolución de su identidad docente.

María Esther Prados Megías: Licenciada en Educación Física. Doctora en Antropología Social y Cultural. Profesora Titular Universidad. Departamento de Educación. Área de Didáctica de la Expresión Corporal. Universidad de Almería. Líneas de investigación orientadas desde la investigación narrativa: Pedagogía de lo corporal y lo expresivo en el ámbito educativo y de formación inicial; Corporeidad y construcción de identidades; Cultura escolar y cuerpo; Antropología, cuerpo y género. Especialista en técnicas de expresión y conciencia corporal. Profesora del Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento.



1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo presentamos los avances en la investigación biográfico-narrativa desarrollados a partir de los proyectos de investigación que el grupo PROCIE lleva a cabo. Desde hace más de 20 veinte años este grupo de investigación trabaja a partir de los relatos de los sujetos con los que investigamos en la formación del profesorado, para construir narraciones que nos ofrezcan una perspectiva crítica de la realidad. Especialmente nos interesa poner de relieve el papel que juega este tipo de investigación en los procesos colectivos de transformación social en los diferentes escenarios de actuación. Nuestra investigación avanza en un círculo de acción y reflexión que se inicia en el relato que las y los estudiantes hacen acerca de su vida, su actividad, su práctica social, educativa, cultural, corporal, entre otros. Entendemos que estos relatos suponen el conocimiento que estas personas construyen a partir de su propia acción y su interacción en los escenarios en los que participan. En tanto conocimiento nos muestra una realidad particular, una forma de comprensión de esta realidad y unos modos de acción propios (Bruner, 2003; Chase, 2015; Denzin, 1989; O’Neill, Roberts, & Sparkes, 2015; Rivas, 2009).

El objetivo de la narrativa es reconstruir críticamente un relato que permita desentrañar los supuestos a partir de los cuales se han elaborado los constructos sociales sobre los que se erige, la experiencia que representa, los sistemas morales implícitos, así como su dimensión política, cultural y social. La narrativa supone una reconstrucción crítica de estos relatos, a partir de la cual, repensar su sentido, su significado y la realidad que el alumnado construye desde un proceso colectivo. Este relato colectivo nos permite avanzar en la elaboración de relatos alternativos mediante un proceso de análisis y diálogo, incluyendo los procesos sociales en los que inicialmente se ubicaban. Siguiendo la propuesta de Clandinin y Connelly (2000) y Clandinin (2013), hablaríamos de un proceso que se desarrolla a lo largo de cuatro momentos: Hacer --- Contar --- Recontar --- Rehacer. A partir de la experiencia de los sujetos y el relato que hacen de la misma tiene lugar un proceso de recontar (narrar) que permite elaborar otras propuestas de acción de acuerdo a finalidades y sentidos colectivos explícitos y reflexivos.

Desde este sentido de la indagación narrativa, nos planteamos la posibilidad de reflexionar sobre la práctica y el concepto de la investigación biográfica-



narrativa en el convulso contexto de las políticas neoliberales actuales. Entendemos que la sociedad está mediada por la hegemonía de la sociedad de mercado y la entrada poderosa del neoliberalismo como propuesta que intenta globalizar la realidad en todas sus dimensiones generando un pensamiento único, alejado de la pluralidad y de las epistemologías de comunidades e identidades minusvaloradas (Santos, 2017). En los ámbitos sociales y educativos esta hegemonía está configurando un sentido particular, desarrollando lo que denominamos “moral neoliberal” (Diez, 2018; Rivas, 2014; Springer, 2016; Torres, 2017). En los diferentes escenarios institucionales se desarrollan prácticas y modos de pensar acordes con los principios que guían este marco neoliberal, entre otras: una fuerte dependencia técnica, un énfasis exacerbado en la regulación y la normatividad, la centralidad de la gestión como eje organizador de la sociedad, la presencia constante de la evaluación orientada al control y la segregación, el énfasis en la calidad, la excelencia y el mérito como focos de la vida social.

Esta peculiar configuración de la experiencia neoliberal crea condiciones para desarrollar relatos institucionales acordes con esta moral, afianzando firmemente la realidad que representan. ¿Es posible construir otro relato alternativo institucional y social capaz de generar realidades alternativas? Nuestra propuesta es que es posible en la medida que los relatos de la experiencia permiten avanzar en el “recontar” el relato (Clandinin, 2013; Conle, 2014; Tuider, 2012).

En función de esto planteamos fundamentalmente dos objetivos: profundizar en el sentido de la narrativa como estrategia de investigación participativa-colectiva; y evidenciar procesos colectivos para transformar los modos de pensar los aprendizajes, las prácticas educativas, las relaciones, el cuerpo, las emociones y el sentido de las instituciones educativas en infantil, primaria, secundaria y universidad.

2. ¿CÓMO ENTENDEMOS LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA?

Hablamos de un enfoque de la investigación cualitativa que se interesa principalmente por las “voces” propias de los sujetos y del modo cómo expresan sus propias vivencias. Entendemos que la realidad esencialmente



es una construcción colectiva a partir de las narraciones de los que formamos parte de ella, por tanto, sólo podemos comprenderla desde su interpretación. En definitiva, no existe una realidad objetiva a descubrir sino modos de narrar la realidad construidos colectivamente que debemos comprender.

De acuerdo a este planteamiento algunos de los ejes conceptuales vendrían a ser:

- La realidad como narración (valor de lo inter-subjetivo);
- La realidad como construcción colectiva (valor del contexto);
- La realidad como proceso socio-histórico (valor de lo contingente o de lo relativo).

Atendiendo a estos ejes, la investigación biográfica y narrativa se presenta como un modo de superar la dicotomía en la investigación entre lo subjetivo y lo institucional, ya que intenta comprender los contextos de actuación de los sujetos a partir de sus propias voces. Todo forma parte de la misma realidad: investigando las narraciones o las biografías investigamos también los contextos y los procesos que han tenido lugar. Así pues, la investigación biográfica y narrativa se focaliza sobre la identidad de los sujetos y la reivindicación de la misma, con valor propio, independiente de las voces de los y las investigadoras (Hargreaves, 1996; Knowles, 2004; Beverley, 2013).

Otras investigaciones han puesto de manifiesto que el conocimiento de la identidad profesional docente es de gran importancia para comprender su incidencia en las prácticas innovadoras del profesorado y en el compromiso ético sobre su enseñanza (Burn, 2007; Day et al., 2007). En el mismo sentido, Clandinin et al. (2006), Soreide (2006), Thomas (2003) parten de la investigación biográfica para conocer cómo el profesorado se ve a sí mismo en contextos de cambio generados por las políticas educativas.

Nuestra forma de entender la investigación, por tanto, conduce a una perspectiva compleja, que pone en juego dimensiones distintas, pero todas ellas implicadas. Basándonos en los estudios de Hernández y Sancho (2007); Hernández, Sancho y Rivas (2011); Hernández y Rifá (2011) y López et al. (2013), Leite (2011), Rivas (2009), Rivas, Leite y Prados (2014) e Rivas et al. (2010), planteamos que la identidad de los docentes se construye y



redefine en aquellos contextos sociales, políticos y culturales en los que se han ido construyendo sus biografías. Desde este enfoque, la investigación biográfico-narrativa no es solo una opción metodológica sino también ideológica y epistemológica:

- Opción metodológica en tanto que supone una forma de hacer y proceder en la relación con los sujetos, la elaboración de la información, el diseño de la acción y su puesta en práctica, los modos de construir la interpretación y la disposición pública de la misma.
- Opción epistemológica, en tanto que afronta una conceptualización particular del conocimiento y su sentido en el mundo actual, desde una perspectiva radicalmente socio-constructivista crítica.
- Opción ideológica en tanto que nos situamos en una posición particular en el conflicto y la complejidad social, en relación al poder, en las relaciones entre los sujetos, en la construcción de una propuesta social y nuestro modelo de sociedad.

Este enfoque, entendido de este modo, avanza desde los planteamientos de la investigación cualitativa, hacia un planteamiento más radical desde el punto de vista de la perspectiva de la teoría socio-constructivista crítica. La construcción intersubjetiva de la realidad tiene lugar a partir de los diferentes relatos con los que los colectivos y los individuos la construyen (Gubrium & Holstein, 1999). De este modo, no existe una separación entre forma y contenido (Clandinin, 2013), ya que la narración es al mismo tiempo una forma de investigar y el conocimiento que los sujetos construyen sobre la realidad, avanzando sobre las tradicionales conceptualizaciones de la investigación cualitativa.

Louis Smith, uno de los pioneros de la etnografía educativa y, por tanto del enfoque cualitativo en Ciencias Sociales, plantea que “la naturaleza y cantidad de la mezcla entre lo narrativo y la conceptualización es una opción importante en la investigación cualitativa, aquella que exige un análisis razonado de sí misma” (Smith, 1997, p. 3). El enfoque narrativo, por tanto, se inscribe en el marco de la investigación cualitativa, al tiempo que representa una perspectiva compleja de la misma, que pone el foco en la construcción subjetiva en un marco colectivo.



3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARTICIPATIVAS EN INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA-NARRATIVA

Desde la perspectiva de la indagación biográfico-narrativa hablar de metodología nos remite a un abanico amplio y complejo de posibilidades que se concretan a partir de los escenarios particulares y las relaciones que se establecen con los sujetos. En tanto que trabajamos con vidas y experiencias la propuesta metodológica se construyen en el encuentro particular que tiene lugar en cada situación, que establece las condiciones de la construcción compartida del relato y su interpretación. Siguiendo a Morín, Ciurana y Motta (2002) entendemos que el método es el camino, por tanto, que el diseño y desarrollo de la investigación se va elaborando en la errancia: esto es, en el modo como vamos avanzando en la relación con el otro o la otra.

Esto nos permite pensar lo metodológico como un escenario complejo centrado en el encuentro intersubjetivo, desde una perspectiva horizontal, colaborativa y participativa. La complejidad epistemológica en que nos movemos tiene en cuenta las diversas formas de conocimiento colectivas que actúan en escenarios socio-culturales y políticos de acuerdo a su peculiaridad cognitiva, biográfica, cultural o étnica, así como el diálogo, la conversación y la relación que establecemos entre sujetos investigadores y sujetos investigados.

Así pues, la investigación narrativa la planteamos desde una perspectiva colectiva e interpersonal en la relación indagadora -investigador/a-participante- (Bochner & Riggs, 2014; Márquez, Padua, & Prados, 2017; Rivas et al., 2011). Esta relación supone generar estrategias deliberativas y dialógicas, de forma compartida, tanto para la elaboración como para la interpretación de estas narraciones, lo cual tiene lugar en el grupo de investigación conjuntamente con los sujetos investigados. La dimensión colectiva de la investigación representa un reto ineludible. En muchas ocasiones, incluso, este grupo es ampliado con otros sujetos que intervienen de forma esporádica, como es el caso de responsables educativos, estudiantes, familias o agentes sociales. De este modo, las diversas teorías de la realidad que representan las narraciones son compartidas colectivamente, y a su vez, se delibera sobre las teorías propias de todas las personas implicadas en el proceso de interpretación, suponiendo



una mayor riqueza en el debate y aportando diferentes modos de vida y culturas. Podemos decir que de alguna manera las narraciones interpelan a los distintos interlocutores confrontándoles con sus propios procesos de vida.

A continuación planteamos una propuesta de indagación biográfica-narrativa a partir de nuestras experiencias en diferentes asignaturas de los grados de educación primaria, infantil y ciencias del deporte y la actividad física, que muestra diferentes caminos. En cualquier caso, se parte de un proceso de co-construcción de relatos colectivos que integran texto, movimiento, análisis de lo corporal y escuela.

La propuesta que presentamos se viene desarrollando desde hace una década y se ha planteado a partir de las producciones colectivas de los propios estudiantes.

3.1. Propuesta metodológica a partir de relatos escolares

El proceso de indagación participativa con relatos biográficos escolares se realiza con estudiantes del grado en educación y tiene las siguientes fases:

- a. Se elaboran los textos narrativos y/o biográficos, escritos por los propios sujetos.
- b. Estos textos son analizados conjuntamente por el grupo de estudiantes a través de los siguientes pasos:
 - Reflexión global sobre los textos producidos, a partir de temas de interés genera presentes en los mismos;
 - Categorización de las narraciones en un sistema común: primero se extraen el conjunto de temas que aparecen en las distintas narraciones; se elabora un listado único; y finalmente se extraen las categorías de análisis en las que se sintetiza el listado anterior;
 - Segregación de las distintas narraciones de acuerdo al sistema de categorías creado: se extraen las evidencias de cada narración que corresponden a cada una de las categorías propuestas;
 - Recogida de información suplementaria: material escolar, relatos familiares, fotografías, entre otros;



- Análisis e interpretación compartida de las distintas categorías a partir de las evidencias y el diálogo con las tradiciones académicas.

La definición de las estrategias concretas deben ser producto de la propia dinámica del grupo que deberá ser quien defina el procedimiento particular para cada situación. Planteamos, por tanto, una propuesta tipo de carácter abierto y flexible (Fig. 1):



Fig. 1. Propuesta de proceso metodológico (elaboración propia)

3.2. Propuesta metodológica a partir de dinámicas expresivo corporales

El proceso de indagación participativa se desarrolla con el alumnado en formación de los grados de educación y del grado de Ciencias de la actividad física y el deporte. Partimos del uso de instrumentos facilitadores para desarrollar procesos de investigación narrativa en materia expresivo corporal. Estos elementos se ponen en juego, tanto en secuencia, tiempo y análisis, en función del grupo y de las necesidades que surjan. Los tres recursos que presentamos –relatos biográficos, dinámicas corporales y performances expresivo corporales– responden a criterios basados en metodologías del ámbito de la expresión corporal. Son propuestas donde el movimiento, la creatividad, la improvisación, la comunicación y el lenguaje no verbal sustentan el proceso de subjetividad de la experiencia y de investigación e interpretación narrativa que derive en prácticas transformadoras en el ámbito educativo y formativo.



3.2.1. Investigación narrativa con relatos expresivo corporales

El proceso de escritura se organiza en varios pasos (Márquez, Prados, & Padua, 2013):

- Destinar un tiempo a recuperar de la memoria un hecho, donde el cuerpo sea central. En un primer momento se relata de forma oral. Se dispondrá de una variedad de opciones para compartir en voz alta: grupal, por grupos, por parejas o como mejor convenga el grupo que participa en la experiencia. Para este proceso se utilizan dinámicas expresivas de movimiento;
- Escribir el relato contado, describiendo con el mayor número posible de detalles el episodio, el hecho o experiencia. Es importante que en la escritura se detallen sensaciones físicas, emociones, pensamientos o afectos;
- Buscar un estilo de escritura personal, aquel que ayude a expresarse a sí mismo o a sí misma para “dar cuerpo” a lo que siente, piensa, dice y hacen todas las personas que aparecen en la historia que se cuenta;
- Escribir desde la libertad de contar lo que cada persona quiera;
- Compartir lo relatado para dialogar de forma grupal y reflexionar sobre los significados educativos de lo corporal;
- Para la escritura, se invitará a las personas que lo hagan desde la conciencia de su cuerpo; para ello se utilizan dinámicas expresivo corporales que invitan a pensar en la posibilidad creativa de un “cuerpo que escribe”.

3.2.2. Cuerpo conciencia y la dinámica corporal

Entendemos la dinámica corporal como propuesta que favorece la experiencia expresiva de forma consciente -y no hacer cosas con el cuerpo expresivamente-. Tener la conciencia de experiencia significa estar por voluntad propia e implica estar presente con todos los sentidos en lo que el cuerpo vive como experiencia y no como ejercicio. Esta presencia consciente facilita el acceso a cómo corporeizamos la historia personal, al tiempo que ayuda reconstruir y comunicar con el cuerpo incluyendo, no sólo lo que se piensa, sino también lo que se siente y lo que se expresa dando sentido a



nuestra identidad, a lo que se ES. Así podemos decir con Poveda (2011) que “el conocimiento de la experiencia es inmediato y aumenta en «intensidad»: me siento vivir y existir” (p.45). Porque es un conocimiento que nos dice de qué habla, de qué se duele, de qué se expresa, de cómo se emociona el cuerpo.

Siguiendo las propuestas que en otros trabajos hemos expresado (Prados, Márquez, & Padua, 2017), trabajar desde propuestas colectivas y workshop supone llevar a la práctica algunas propuestas de dinámicas corporales que intercambian elementos del campo de la expresión y la comunicación corporal, del teatro, del psicodrama, de la danza, de diversas técnicas de conciencia corporal como Antigimnasia, Rolfilng y del Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento de Fedora Aberastury. Vivir “in situ” la experiencia expresiva y consciente del cuerpo es un facilitador para que la palabra se haga texto encarnado.

3.2.3. Performance expresivo corporales

Entendemos la performance expresivo corporal como un espacio creativo en movimiento. Nos apoyamos en las propuestas de Barret (1991) de la acción pedagógica de lo que acontece o Pedagogía de la Situación. En un formato sencillo y con características propias de la improvisación dramática, proponemos pasar de lo vivido en las dinámicas de conciencia corporal y la escritura del relato a corpografiar o cartografiar dichas historias a través de performances en movimiento.

Los propósitos de esta triple perspectiva son:

- Propiciar un tiempo para generar un espacio de diálogo a partir del trabajo de conciencia corporal y escritura de los relatos;
- Generar una nueva narrativa que implique e integre al cuerpo en movimiento expresivamente, a través de la danza, lenguaje no verbal, expresividad corporal y movimiento libre y creativo;
- Crear un espacio artístico corporal colectivo. Ello simboliza un espacio de creación colectiva corporal, a partir del cual las personas implicadas asumen la dirección de aquello que quieren expresar, comunicar, crear,



trasgredir, reivindicar, poniendo en juego elementos del mundo de la cultura escolar y situando al cuerpo y a la persona en el centro de la acción expresiva o dramática;

- Compartir desde una mirada artística las performances. Se facilita un espacio asambleario para vivir en interacción mutua el hecho de ser actor o actriz principal, a la vez, que público.

A partir de estas tres estrategias se abre la posibilidad de poner en común significados del cuerpo y la educación, así como, la significatividad de investigar narrativamente la corporeidad (Prados & Rivas, 2018). Por tanto eliminar con estrategias expresivo corporales.

4. DE QUÉ TRANSFORMACIÓN HABLAMOS. APORTACIONES DE LOS ESTUDIOS NARRATIVOS EN EDUCACIÓN

La transformación la entendemos como la posibilidad de emancipación a partir de la concienciación histórica, política, cultural, de género, entre otros, y el diálogo horizontal como recurso que rompe los discursos sobre la imposibilidad del cambio o como camino único. Desde esta práctica generamos posibilidades alternativas y participativas para cuestionar las referencias neoliberales y neo-conservadoras y profundizar en las desigualdades, la segregación o la discriminación (Diez, 2018).

Desde estos presupuestos pensamos que el análisis biográfico colectivo constituye un pilar fundamental en el desarrollo de las prácticas escolares de los distintos participantes y en la formación de los futuros docentes, ya que posibilita conocer y ser consciente de los argumentos teórico-prácticos que sustentan su práctica educativa. El trabajo con narrativas nos ha llevado a poder analizar las claves y los referentes que han moldeado el pensamiento y actuación de los distintos sujetos en sus trayectorias de vida, de tal forma, que desde el debate epistemológico e ideológico se pueda reorientar su actuación profesional y personal.

Esta nueva propuesta se apoya en el relato colectivo que se elabora en este contexto de formación, desde el análisis y la concientización a partir de las propias experiencias de vida. Lo cual no significa homogeneizar las respuestas desde consensos o acuerdos mayoritarios sino de dialogar y construir otro relato alternativo basado en el respeto a la diferencia, la



diversidad y la complejidad. En oposición a la búsqueda de la hegemonía o el consenso del neoliberalismo imperante, la indagación biográfico narrativa se abre a la apropiación individual del diálogo colectivo.

Por otro lado, como ya anunciamos en la introducción, cuando hablamos de investigación narrativa colectiva nos referimos a una práctica metodológica dinámica, participativa y disruptiva. Partiendo de los relatos de los propios asistentes, en torno a un tópico que decidamos, podemos utilizar diversas estrategias para llegar a construir relatos colectivamente desde diferentes lenguajes, como pueden ser: cartografías, narrativas, lenguaje no verbal y expresivo en movimiento, performances, lenguaje musical, poético, plástico, entre otros (Rivas, Leite, & Cortés, 2017). Los relatos colectivos implican la deliberación, la interacción, la escucha, la diversidad en la homogeneidad y los acuerdos como una forma de construir un relato “otro” a partir de los personales. En este caso hablamos de la propia “experiencia colectiva” como relato al re-elaborarlo conjuntamente. Hablamos de un proceso de trabajo en formato taller (workshop): analizamos los distintos relatos y aportaciones desde las experiencias personales compartiendo un proceso de reflexión y deconstrucción de los mismos. En su caso, establecemos diferentes instancias de discusión a partir del pleno, grupo pequeño o trabajo personal.

Los relatos colectivos desarrollados con docentes muestran cómo reconocen las dinámicas a través de las cuales han construido y generado sus conocimientos profesionales; cómo han ido afrontando su vida profesional cotidiana, los modos de interacción con los distintos contextos, entre otros. Son diversos y variados los focos que pueden darse en este proceso. En cualquier caso, responden a los intereses generados por la interrelación de los participantes. Entendemos que a través de este cambio en la mirada de la propia historia profesional se pueden dar las condiciones para establecer nuevos procedimientos de actuación profesional, desde una perspectiva más crítica. Éstas serían el producto de la toma de conciencia de los modelos que se han ido conformando a lo largo de su experiencia profesional.

Algunas de las categorías sobre la escuela en las que nos han permitido profundizar y dialogar los relatos son las siguientes (Rivas et al., 2010):

- Las rutinas y relaciones en la experiencia escolar. La convivencia y rutinas desde el aula a todos los espacios y tiempos en nuestra vida escolar.



- Las metodologías y evaluación en la escuela. Como base del aprendizaje, la inclusión/segregación y la justicia en la escuela.
- Relaciones e idealización del docente. En el sentido de valores otorgados, valorados o no valorados en los docentes y su relación en la escuela y con la comunidad y el entorno.
- La autoridad, la disciplina y el orden en la escuela, como base de un modelo organizativo-normativo frente a otro modelo democrático.
- El papel invisible del cuerpo en la educación y los mecanismos afectivo emocionales que de ello se deriva para homogeneizar las diferencias (Prados, Márquez, & Padua, 2015).

Por otra parte, las representaciones que construyen el cuerpo están vinculadas no sólo a experiencias puntuales - especialmente significativas - sino a las huellas que habitan en el mismo a lo largo de las trayectorias de vida escolar; huellas y memorias que expresan a la persona y que construyen un ideario acerca de lo deportivo, la sexualidad, el emocionar, la imagen corporal, las prácticas corporales, la idea y modelo de cuerpo y movimiento internalizado, la in/exclusiones que viven las personas, los estigmas y las expresiones que los habitan, las emociones y frustraciones, la enfermedad o patología, entre otros.

A partir de los procesos de reflexión que nos han permitido los espacios de análisis de las propuestas que presentamos, pensamos que la formación del profesorado debe integrar el trabajo con biografías escolares como un recurso con peso significativo en los comportamientos y prácticas de los y las docentes. Los estudios realizados (Goodson, 2004; Pinar, 2015; Rivas, 2014) nos indican que aquellas experiencias que se han vivido en primera persona, incluso que se han padecido, dejan una huella mucho más indeleble que los discursos teóricos que no suelen tener reflejo en la vida cotidiana del estudiantado. Desde este posicionamiento, el análisis de las narrativas biográficas, corporales o performances se convierten en centrales como manifestación de sus propias identidades y de sus voces. Más aún, se convierte en campo de estudio en la medida que permite analizar e interpretar las representaciones, creencias y significaciones que facilitan al profesorado diferenciar sus prácticas y pensar en sí mismos como sujetos activos en la construcción como profesionales (Bochner & Riggs, 2014).



Por otro lado las aportaciones del análisis de las biografías del profesorado en formación apela directamente a su proceso de aprendizaje y vivencia en la universidad haciendo referencia a un análisis más profundo sobre cuestiones institucionales, el proceso actual de cambio en la universidad y sus tendencias neoliberales. De este modo las biografías escolares y expresivo corporales se han convertido en una oportunidad para reflexionar sobre el tipo de formación que estamos ofreciendo a nuestro alumnado y el modelo profesional en el que estamos formando. De hecho, no podemos dejar de tener en cuenta que hay cambios sustantivos que el propio análisis de las narrativas del estudiantado de educación nos proponen para actuar en consecuencia. Así, resultan relevantes los cambios que se precisan en las relaciones entre los sujetos y de éstos con el conocimiento y la experiencia. Actuar de este otro modo exigiría un cambio en nuestra concepción de la formación de los docentes que se contraponga a los desarrollos tecnocráticos y deterministas. Se hace necesario visualizar propuestas comunitarias y participativas que pongan en escena otros modos de hacer y de pensar la educación.

5. CONCLUSIONES

La indagación narrativa en la formación del profesorado, tal y como desarrollamos a lo largo de este capítulo, tiene una dimensión colectiva y participativa que nos permite la construcción de otro relato alternativo de la escuela pública, a partir del diálogo interpretativo basado en la diversidad frente a la homogeneidad. Del mismo modo, este proceso nos posibilita vivir procesos de deliberación democráticos y éticos, así como, cuestionar creencias y construcciones hegemónicas sobre la teoría y la práctica pedagógica.

Al hablar de indagación narrativa y transformación destacamos las transformaciones dialógicas en diversidad, es decir, poner en común y dialogar de acuerdo a las diferentes experiencias de educación vividas para la construcción de comunidades colaborativas. Del mismo modo, la transformación se plantea también como la posibilidad de transformaciones personales ya que los relatos actúan como recurso para comprender e indagar en aspectos vividos en la escuela a partir del recuerdo y el trabajo corporal. Indagamos en el sentido, sentimientos y huellas que ha dejado la escuela en nuestro recuerdo y en nuestro cuerpo, para cuestionarnos



procesos de transformación personal y colectivos de cara a construir otro relato de la escuela.

Por último, los relatos se constituyen como recurso para mediaciones comunitarias. En este sentido, a partir de los relatos e interpretaciones colaborativas no solo nos quedamos en el análisis de lo vivido sino que iniciamos el debate sobre lo que queremos cambiar en común. De este modo, nos preguntamos cómo mediamos en la construcción de otro modelo de escuela donde dialogar con organizaciones democráticas, desarrollar aprendizajes solidarios y promover comunidades participativas.



REFERENCIAS

- Aberastury, F. (2005). *Escritos. Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento*. Madrid: Mandala.
- Barret, G. (1991). *Pedagogía de la expresión dramática*. Montreal: Recherche en expression.
- Beverly, J. (2013). Testimonio, subalternidad y autoridad narrativa. En N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Coords.). *Las estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Bochner, A. P. & Riggs, N. A. (2014). Practicing narrative inquiry. In P. Leavy (Ed.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. New York: Oxford University Press.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Burn, K. (2007). Professional Knowledge and identity in a contested discipline: challenges for student teacher and teacher educators. *Oxford Review of Education*, 33 (4), 445-467.
- Chase, S. E. (2015). Investigación Narrativa. En N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Coords.). *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp.11-135). Barcelona: Gedisa.
- Clandinin, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, J. M. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149-164.
- Clandinin, D. J. & Connelly, J. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J. et al. (2006). *Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. New York: Routledge.
- Conle, C. (2014). Anatomía de un currículo narrativo. En J.I. Rivas, A. Leite, & E. Prados (coords.). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 27-58). Archidona, Málaga: Aljibe.
- Day, C. et al. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Denzin, N. (1989). *Interpretative Biography*. London: Sage.
- Díez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Barcelona.
- Octaedro.Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (1999). At the border of narrative and Ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*. 18(5), 561-573.
- Goodson, I. (Ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández F. & Rifá, M. (2011). *Investigación Autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.



- Hernández, F. & Sancho, J. M. (2007). El papel de la formación en las historias de vida del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 40-43.
- Hernández, F., Sancho, J.M. & Rivas, J.I. (2011). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Dipòsit Digital UB <http://hdl.handle.net/2445/15323>.
- Knowles, J. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso. En I. Goodson (coord.) *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-207). Barcelona: Octaedro.
- Leite, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Lópes, A. (2013). *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/47252>.
- Márquez, M.J., Padua, D. & Prados, M.E. (2017). Investigación narrativa en educación. Aspectos metodológicos en práctica. En S. Redón y J. F. Angulo (coords). *Investigación Cualitativa en Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Márquez, M. J., Prados, M. E. & Padua, D. (2013). El uso de la biografía en el aula universitaria. Tres experiencias en diálogo. En A. Lópes, F. Hernández, J.M. Sancho & J.I. Rivas (coords.). *Historias de vida em educação. A construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. Barcelona: Creative Commons. Deposit digital: <http://hdl.handle.net/2445/47252>.
- Morin, E., Ciurana E.R. & Mota, R.D. (2002). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- O'Neill, M., Roberts B. & Sparkes, A.C. (2015). *Advances in Biographical Methods*. New York: Routledge.
- Pinar, W. (2015). *Educational experience as lived. Knowledge, history, Alterity*. New York: Routledge.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Pedagogías UB.
- Poveda, L. (2011). *Conciencia Energía y Pensar Místico*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Prados, E., Márquez, M.J. & Padua, D. (2015). La educación olvidó el cuerpo. *Cuadernos de Pedagogía*, 453, 96-99.
- Prados, M.E., Márquez, M.J. & Padua, D. (2017). El cuerpo experiencia. Una propuesta narrativa expresiva corporal en la formación inicial del profesorado. En M. Pérez & J.R. Rodríguez (Coords.). *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario* (pp. 125-138). Barcelona: Octaedro.
- Prados, M.E. & Rivas, J.I. (2018). Investigar narrativamente en Educación Física con relatos escolares. *Revista digital del Instituto de Investigaciones en Educación-IIE*, 8, (10), 82-99. http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont10/art_prad_4.pdf



- Rivas, J.I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J.I. Rivas & D. Herrera (Coords.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp.17-36). Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J.I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (14), 99-112.
- Rivas, J.I. Leite, A.E., & Cortés, P. (2011). Luchando contra la historia. *Educación y Pedagogía*. 61, 1-20.
- Rivas, J.I., Leite, A.E. & Cortés, P. (2017). *Deconstruyendo las prácticas de formación: narrativa y conocimiento*. En M. Pérez & J.R. Rodríguez, (coords.). *Buenas Prácticas docentes del profesorado universitario* (pp. 31-46). Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J.I., Leite, A. & Prados, E. (coords.) (2014). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Rivas, J.I. et al. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 335, 187-209.
- Rivas J.I. et al. (2011). *Historias de vida en educación. Sujeto, diálogo y experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Santos, B. De S. (2017). *Justicia entre Saberes: Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio*. Madrid: Morata.
- Smith, L. M. (1997). Learning to do, teaching to do. *Annual Meeting of the American Research Association*. Chicago, IL.
- Soreide, G. El (2006). Narrative Construction of Teacher Identity: positioning and Negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (5), 527-547.
- Springer, S. (2016). The violence of neoliberalism. En S. Springer, K. Birch, y J. MacLeavy (coords.). *Handbook of Neoliberalism*. New York & London: Routledge.
- Thomas, S. (2003). 'The trouble with our schools': a media construction of public discourses on Queensland schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(1), 19-33.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Tuider, E. (2012). Contando historias/narraciones en un contexto postcolonial. Análisis del discurso y análisis biográfico como métodos horizontales. En S. Corona Berkin, S. & O. Katlmeier (2012). *En Diálogo. Metodologías Horizontales en Ciencias sociales y Culturales*. Barcelona: Gedisa.



**ESTA PÁGINA FOI DEIXADA EM BRANCO
INTENCIONALMENTE**



ESTUDOS EM SAÚDE



**ESTA PÁGINA FOI DEIXADA EM BRANCO
INTENCIONALMENTE**



TRANSFERIR CONHECIMENTO PARA A CLÍNICA - PASSO-A-PASSO: RESULTADOS DO PROJETO TRANSIÇÃO SEGURA

AUTORES

Cristina Lavareda Baixinho⁴ | crbaixinho@esel.pt

Óscar Ferreira¹ | oferreira@esel.pt

Fátima Mendes Marques² | fmarques@esel.pt

Maria Helena Presado³ | mhpresado@esel.pt

Mário Cardoso² | mmcardoso@esel.pt

Armando David Sousa⁴ | armandodav@gmail.com

¹ DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DE ENFERMAGEM, ESCOLA SUPERIOR DE ENFERMAGEM DE LISBOA, LISBOA, PORTUGAL

² DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM DE REABILITAÇÃO, ESCOLA SUPERIOR DE ENFERMAGEM DE LISBOA, LISBOA, PORTUGAL

³ DEPARTAMENTO DE SAÚDE MATERNA E OBSTÉTRICA, ESCOLA SUPERIOR DE ENFERMAGEM DE LISBOA, LISBOA, PORTUGAL

⁴ CENTRO HOSPITALAR DO FUNCHAL, MADEIRA, FUNCHAL, PORTUGAL

RESUMO

A dificuldade em transferir o conhecimento científico, seja obtido em estudos de natureza quantitativa, qualitativa ou mistos, não tem permitido traduzir a complexidade dos fenómenos do contexto de cuidados. A promoção de um trabalho integrativo entre academia e praxis, por meio de um processo simultâneo de resolução de problemas e de transferência do conhecimento para a clínica, possibilita uma garantia de cuidados de qualidade, seguros e acessíveis e, acima de tudo, compromete-se com a justiça social no desenvolvimento de um sistema de saúde sustentável e eficiente. Neste capítulo, pretendemos caracterizar um projeto de transição segura e descrever os resultados do mesmo na transferência do conhecimento para os contextos clínicos. O trabalho colaborativo entre os parceiros tem promovido a compreensão das práticas, comportamentos, experiências e decisões do indivíduo e sua família sobre o seu projeto de saúde e tem produzido resultados na produção e disseminação do conhecimento, bem como na integração deste nos contextos.

PALAVRAS-CHAVE:

Transferência do
Conhecimento

Tomada de Decisão

Saúde

Investigação

Integração Academia-
Praxis



NOTAS BIOGRÁFICAS

Cristina Lavareda Baixinho: Professora-Adjunta na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Doutora em Enfermagem. Mestre em Saúde Escolar. Especialista em Enfermagem de Reabilitação. Investigadora na Unidade de Investigação em Saúde. Investigadora na UI&DE e no CiTechCare. Áreas de Investigação: Gestão do Risco de Queda em idosos residentes em estruturas residenciais para idosos e na comunidade; transição do hospital para a comunidade. Editora Associada da Escola Anna Nery Revista de Enfermagem. Membro da Comissão Científica do CIAIQ 2019. Promotora e investigadora do projeto Transição Segura Hospital Comunidade.

Óscar Ferreira: Professor Adjunto na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Doutor em Educação, na Especialidade de História da Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Mestre em Educação Médica pela Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa. Secretário da Direção da Associação Nacional de História de Enfermagem (ANHE). Secretário da Assembleia Geral da Associação da História de Educação de Portugal (HISTEDUP). Membro da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). Membro da Comissão Científica do CIAIQ 2019. Promotor e investigador do projeto Transição Segura Hospital Comunidade.

Fátima Mendes Marques: Professora-Adjunta na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Doutora em Educação. Mestre em Ciências da Educação. Enfermeira Especialista em Enfermagem de Reabilitação. Investigadora no Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) e Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Enfermagem (UI&DE). Áreas de Investigação: Educação em Enfermagem; Prevenção de Lesões músculo-esqueléticas nos Enfermeiros Especialistas e Tomada de decisão em enfermagem. Membro da Comissão Científica do CIAIQ 2019.

Maria Helena Presado: Professora-Adjunta na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Doutora em Psicologia ramo de Psicologia Clínica e da Saúde. Mestre em Comportamento Organizacional. Especialista em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia. Investigadora na CEMRI (Centro de Estudos Multiculturais da Universidade Aberta) e UI&DE. Áreas de Investigação: Saúde da Mulher, Transição para a Menopausa, Prevenção de Lesões músculo-esqueléticas nos Enfermeiros Especialistas e Prática Simulada. Coordenadora do Curso de Mestrado em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia da ESEL (2015-2018). Membro da Comissão Científica do CIAIQ 2019.

Mário Cardoso: Professor Adjunto na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Doutorando em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Lisboa. Curso de Especialização em Ciências da Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Lisboa. Título de Especialista da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Especialidade em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia. Investigador na UI&DE Áreas de Investigação: Transição para a Menopausa, Prevenção de Lesões músculo-esqueléticas nos Enfermeiros Especialistas. Membro da Comissão Organizadora do CIAIQ 2019.

Armando David Sousa: Enfermeiro no Centro Hospitalar do Funchal. Mestre em Enfermagem de Saúde Materna e obstetrícia. Mestrando em Gestão em Enfermagem pela Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Título de Especialista na área das Ciências de Enfermagem pela Escola Superior de Enfermagem São Francisco das Misericórdias. Investigador na Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Enfermagem (UI&DE). Principais áreas de Investigação: Prevenção de Lesões músculo-esqueléticas nos Enfermeiros Especialistas e Prática Simulada.



INTRODUÇÃO

O conhecimento que surge das múltiplas investigações que são feitas na saúde demoram algum tempo a produzir melhorias, ou pelo menos, alterações nas práticas, tanto dos profissionais de saúde, como dos clientes desses cuidados para manterem a saúde, recuperarem da doença e/ou aderirem ao regime terapêutico adequado às transições que estão a experienciar. Esta questão tem sido debatida por vários investigadores que consideram que para além da utilização dos resultados da investigação ser lenta, a prática clínica pode correr o risco de se tornar obsoleta (Oelke, Lima, & Acosta, 2015), porque utiliza resultados que já foram refutados pelo aparecimento de novo conhecimento. A crítica estende-se aos ditos modelos de prática baseada na evidência, predominantemente, modelos lineares e unidirecionais (Baumbush et al., 2008; Baixinho, Ferreira, Marques, Presado, & Cardoso, 2017; Baixinho et al., 2018), sem envolvimento dos consumidores finais da investigação e cuja passividade prolonga no tempo a integração do conhecimento na práxis. Todavia esta não é a única lacuna identificada. Pearson, Jordan e Munn (2012) advogam que estes modelos dificultam a identificação das necessidades globais para a descoberta de novos conhecimentos; não promovem pontes entre o novo conhecimento e a tomada de decisão clínica, o que na sua opinião poderia garantir a sua aplicabilidade e a valorização do conhecimento produzido em boas práticas e para as políticas do sistema de saúde.

Acresce ao supracitado as dificuldades em transferir o conhecimento (TC) obtido por estudos de natureza qualitativa, essenciais para a compreensão das práticas, comportamentos, experiências e decisões do indivíduo e sua família sobre o seu projeto de saúde, inserido no seu projeto de vida. Esta complexidade não pode ser apreendida só com recurso a estudos inseridos num paradigma quantitativo, sob o risco de exclusão de elementos centrais para os projetos individuais e para o desenvolvimento de cuidados de saúde centrados no cidadão. Ribeiro, Souza e Costa (2016) ilustram bem a necessidade de complexidade, ao considerarem que a inseparabilidade dos fenómenos do seu contexto alicerça a investigação qualitativa, pois é impossível discernir opiniões, perceções e significados dos indivíduos silenciando o contexto.

A consciência sobre as dificuldades de transferência do conhecimento para



a clínica esteve na origem de um projeto entre profissionais da clínica e académicos, com o intuito de promover uma prática baseada na evidência, desde a produção à utilização do conhecimento emergente nas áreas clínicas. Nasce assim o projeto Transição Segura (TS), num trabalho em parceria entre o Hospital de Vila Franca de Xira (HVFX), a Escola Superior de Enfermagem de Lisboa (ESEL), e o Agrupamento de Centros de Saúde do Estuário do Tejo (ACESET). Alicerçado num processo simultâneo de resolução de problemas, formação, investigação e ação, em que a finalidade primordial é a Translação do Conhecimento para a resolução de problemas dos diferentes serviços de internamento hospitalar para aumentarem o conhecimento e capacitarem os doentes e as suas famílias no processo de transição do hospital para a comunidade, diminuindo a demora média de internamento, favorecendo circuitos de comunicação que promovam a continuidade de cuidados para os cuidados de saúde primários, diminuindo os reinternamentos após a alta hospitalar, e promovendo a reabilitação das pessoas com dependência física e a inserção na comunidade de pessoas com doença crónica (Baixinho, Ferreira, Marques, Presado, & Cardoso, 2017).

Face ao exposto, são objetivos deste capítulo caracterizar o projeto Transição Segura e descrever os resultados do mesmo na transferência do conhecimento para os contextos clínicos.

TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTO

No contexto atual, o conhecimento ganha um significado cooperativo, passando de ‘um recurso’ para ‘o recurso’ da melhoria dos cuidados de saúde. Se o epicentro dos cuidados é o cliente, os problemas que necessitam de resolução emergem da prática clínica, tornando-se pontos de partida de processos de investigação, em parcerias institucionais e académicas.

O relatório da Organização Mundial da Saúde (2004) com o título sugestivo “Relatório mundial sobre conhecimento para uma melhor saúde: fortalecimento dos sistemas de saúde” define os conceitos de *Knowledge translation* e *Translational research*. O conceito *Knowledge translation* remete para o processo de troca, síntese e comunicação eficaz de resultados de pesquisa de modo confiável e relevante. O foco é promover a interação entre os produtores e ‘consumidores’ da pesquisa, remover as barreiras ao uso da pesquisa e adequar as informações a diferentes públicos-alvo, para que as intervenções eficazes



sejam usadas de forma mais ampla. Por seu lado, o conceito *Translational research* (i.e., pesquisa translacional) refere-se ao processo de aplicar ideias, percepções e descobertas geradas através da investigação científica básica para o tratamento ou prevenção de doenças humanas (OMS, 2004).

O aumento da investigação, da sua divulgação e a questão da própria internacionalização da pesquisa traz desafios claros, tanto para a pesquisa translacional, como para a sua transferência para a clínica, nomeadamente para possibilitar a operacionalização dos resultados do conhecimento, e colocá-lo ao serviço das necessidades dos clientes, das comunidades e dos profissionais de saúde, efetivando-o em ações clínicas ou políticas (Person et al., 2012).

Aliado a estas questões, os fenómenos não são situações estéreis de interação e de influência, eles ocorrem e desenvolvem-se em constante interação com o meio, ocorrendo uma simbiose com o contexto envolvente. A análise das opiniões, das percepções e dos significados do fenómeno para os indivíduos, permite extrair maiores níveis de compreensão, domínios da investigação qualitativa (Ribeiro, Souza, & Costa, 2016).

O conhecimento tácito ganha sentido com a interação entre o investigador e o profissional de saúde e a operacionalização dos resultados ocorre naturalmente, dado que, o profissional de saúde sente-se parte integrante deste processo.

Segundo Kitson e colegas (2018), têm sido desenvolvidas muitas representações do movimento do conhecimento em saúde, e múltiplos modelos para a translação da evidência em políticas e práticas, com o propósito de implementar melhorias sustentáveis.

Na análise dos diferentes modelos descritos, constatamos que a translação do conhecimento deve-se processar através da produção e síntese crítica do conhecimento, pela sua disseminação, adoção e implementação no contexto das organizações e, finalmente, na avaliação dos resultados nos clientes e nas organizações (Apóstolo, 2017).

Nem sempre os serviços são os produtores do conhecimento que mobilizam na tomada de decisão clínica. Aliás a globalização científica em todas as áreas de saber, nomeadamente, na saúde torna os serviços em grandes consumidores de ciência, por vezes produzida em contextos



diferentes. E também aqui os críticos contestam o uso sistemático de guidelines que acabam por produzir uma uniformização do conhecimento e uma tentativa de homogeneização da sua aplicação o que limita a riqueza e a relevância da influência do contexto na prática de cuidados (Goldenberg, 2006), dificultando a individualização do cuidado às necessidades específicas de cada pessoa. A transferência do conhecimento para a clínica (independentemente da pesquisa ter sido efetuada no contexto), ocorre dentro de um sistema social complexo, onde todo o processo de investigação precisa de ser tido em conta, o que justifica per si, a adaptação das atividades de pesquisa às necessidades dos clientes (Baumbush et al., 2008).

A transferência de conhecimento partilha do mesmo ideal da translação do conhecimento, mas a sua aplicabilidade processa-se de forma mais lenta, recorrendo a modelos de transferência lineares, causando pouco impacto na clínica (Baixinho, et al., 2017; Baixinho et al., 2018).

As pesquisas básicas podem não convergir diretamente no ciclo de ação, mas podem recorrer ao processo de transferência para a práxis clínica. Se o investigador confiar apenas em práticas de disseminação passiva, como artigos de periódicos e apresentações em conferências, pode ser suscetível de não processar transferência de conhecimento para a ação/práxis (Straus, Tetroe, & Graham, 2013).

Nesse âmbito, a transferência do conhecimento refere-se ao conjunto de atividades e mecanismos de interação que promovem a disseminação, adoção e apropriação dos conhecimentos mais atualizados possíveis para permitir o seu uso na prática profissional e na gestão em saúde (Canadian Institutes of Health Research (CIHR), 2013). Este processo dinâmico e interativo, entre vários grupos de atores que trabalham em diferentes ambientes organizacionais, promove a aplicação dos conhecimentos para qualificar a saúde, traduzindo-se em serviços e produtos de saúde mais eficazes (CIHR, 2013; Abreu, 2017).

GANHOS COM A TRANSFERÊNCIA DO CONHECIMENTO PARA A CLÍNICA EM SAÚDE

Nos últimos anos, temos verificado mudanças ocorridas na saúde, decorrentes das situações complexas associadas ao envelhecimento humano, à equidade e acessibilidade aos cuidados de saúde, à contenção de custos e que tem despoletado um aumento das exigências profissionais (Baixinho et al., 2018).



Anossa experiência revela que, para responder às necessidades de saúde/doença dos indivíduos, famílias e comunidade é imprescindível potenciar a conjugação de esforços onde sobressai o trabalho multiprofissional e interinstitucional. O desenvolvimento de novos modelos de interação academia-práxis tem possibilitado uma intervenção mais autónoma e ativa. O desenvolvimento de competências acrescidas e a mudança do papel dos profissionais da prática como coprodutores do conhecimento, tem incrementado um compromisso contínuo e duradouro com os projetos de investigação nas suas áreas clínicas (Baixinho et al., 2017; Baixinho et al., 2018).

Considerando o indivíduo cliente dos cuidados de saúde como o foco e centro dos cuidados, e em constante interação com os profissionais, a tomada de decisão clínica tem na sua génese a experiência anterior e o contexto sociocultural. Promover o empoderamento do cidadão e transferir a responsabilidade da gestão da saúde para a esfera individual representam novas formas de trabalho.

A vantagem major do processo de transferência do conhecimento é a integração dos resultados na adaptação das intervenções e na tomada de decisões mais oportunas e adequadas, com operações distintas para diferentes contextos, distinguindo-se da utilização do conhecimento pelo envolvimento dos interessados (Abreu et al., 2017). A envolvimento da equipa de saúde e da instituição na abordagem de resolução de problemas conduz a benefícios importantes no processo de criação do conhecimento. No sentido de estimularem a reflexão sobre as suas práticas e comportamentos, melhoram a eficácia e eficiência dos cuidados, a qualidade dos mesmos e, conseqüentemente, a satisfação de profissionais e clientes de cuidados.

A PESQUISA / MÉTODO / O PROJECTO

Face ao descrito, o desafio atual emerge da necessidade de (re)pensar a transferência do conhecimento para a clínica, desde a sua produção ao consumo. Ou seja, o enfoque está não só na introdução dos resultados da pesquisa efetuada *in loco*, mas também da realizada internacionalmente e que pode trazer desafios culturais para o trabalho conjunto entre academia e práxis, dado que o conhecimento produzido, independentemente do paradigma de pesquisa, é sensível ao contexto onde emerge, sendo influenciado por diferentes dimensões da existência humana.

A metodologia do projeto Transição Segura está estruturada em 3



fases interligadas e em relação dinâmica: a) planeamento do projeto de investigação; b) processo de investigação; e c) transferência de resultados, cada uma das quais com um conjunto de passos que garantem a transferência do conhecimento (TC) para as equipas envolvidas no projeto.

A metodologia utilizada está relacionada com a formação, a investigação e a ação. Formação, investigação e ação são efetivamente os pilares fundamentais sobre e a partir dos quais foi possível transferir para a clínica os resultados do projeto Transição Segura (Quadro 1).

Relativamente à formação ela foi o motor impulsionador de todo o processo – formação inicial, e potenciador do seu desenvolvimento – formação contínua. Com a formação inicial pretendeu-se não só que todos os profissionais do hospital e da comunidade envolvidos se conhecessem, bem como se preparassem para desenvolver os diferentes projetos de transição segura que os esperavam. Tal possibilitou que adquirissem um elevado grau de confiança e de autonomia para planear, implementar e avaliar de forma contínua cada um dos projetos em prol da melhoria da qualidade dos cuidados, da satisfação dos clientes (cliente e família), dos profissionais e da diminuição da demora média de internamento e da taxa de reinternamentos.

Quadro 1. Pilares da transferência do conhecimento para a clínica e instrumentos mais utilizados

FORMAÇÃO	INVESTIGAÇÃO	AÇÃO
Inicial (formal) Formação teórica Teórico-prática Reuniões de trabalho Contínua (formal e Informal) No local de trabalho Teórico-prática Reuniões de trabalho Troca de experiências Peritos	Observação participante <i>Focus group</i> Painéis de peritos Guiões de entrevista Questionário	Algoritmos Estabelecimentos redes comunicação Folhetos/brochuras Sessões individuais de treino e educação família/cuidadores informais e clientes Escalas de avaliação Uso do digital/vídeo através plataformas informáticas# Envolvimento das entidades municipais nestes projetos#

Legenda: # - Ações a breve prazo

Fonte: elaborado pelos autores



Neste âmbito, as estratégias utilizadas foram a formação teórica e teórico-prática e as reuniões de trabalho. Nestes, os atores envolvidos identificaram problemas, discutiram estratégias para a sua resolução e definiram ações para a sua resolução com base não só na sua experiência clínica e nos obstáculos identificados, mas também na evidência científica mais recente, transferindo-a para a clínica com a finalidade de fundamentar os projetos e lhes dar credibilidade científica. Esta etapa culminou com a apresentação e discussão, por cada grupo em sala, do seu projeto com vista a torná-lo não só conhecido de todos, mas também com a finalidade de envolver e a ter o aval das direções das instituições respetivas. Como referem Castro e Amorim (2015), a formação inicial possibilitou aos profissionais traçar rumos para as suas trajetórias, dispor de autonomia para decidir quanto aos projetos, quando, onde e como continuarão a fazer formação e a apresentar resultados e a identificar/dispor de recursos para continuarem a formar-se, a desenvolver pesquisas e a produzir propostas de intervenção.

A formação contínua foi ocorrendo periodicamente, pelo menos duas vezes por ano com momentos formais em sala para discussão dos fatores facilitadores e obstáculos encontrados, apresentação e discussão de resultados obtidos com a implementação dos projetos e da investigação, entretanto desenvolvida. Paralelamente, houve momentos de discussão com peritos, nacionais e internacionais, para apresentarem as suas práticas no âmbito da transição segura hospital/comunidade e tecerem comentários aos resultados apresentados enquanto possibilitavam o trilhar de novos caminhos com base na transferência de conhecimento. Tal formação contínua teve relação com a formação inicial (Castro & Amorim, 2015). Permitiu a transferência de conhecimentos enquanto possibilitava o desenvolvimento de competências profissionais dos atores envolvidos nos projetos.

Quanto à investigação desenvolvida, tratou-se de uma investigação do tipo investigação-ação. A investigação-ação define-se como um tipo de investigação que “surge da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática (...) através dela procura-se intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa” (Engel, 2015, p.6). A mesma foi realizada no âmbito de cada um dos projetos, permitindo melhorar os cuidados de saúde no âmbito de cada um deles. Neste sentido, a investigação-ação:



procura unir a investigação à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta (Engel, 2015, p.6).

Desta mesma investigação, e até ao momento, resultaram 8 artigos, dois livros e várias comunicações em eventos científicos que revelam os resultados obtidos e a apropriação dos mesmos pelos diferentes atores dos projetos. Tais resultados poderão ainda ser utilizados por outros profissionais de saúde interessados em melhorar a qualidade dos cuidados por si prestada e em replicar este processo nos seus hospitais e comunidades.

De entre os instrumentos utilizados para a realização da investigação-ação destacamos a observação participante, o *focus group*, os painéis de peritos, guiões de entrevista e os questionários.

A ação, outro dos pilares fundamentais do projeto, permite a implementação dos resultados da investigação, a transferência do conhecimento para a clínica e, conseqüentemente, a alteração das práticas com resultados muito interessantes na melhoria da qualidade dos cuidados. Disso são exemplo a criação do “Algoritmo para a transição segura, do hospital para a comunidade, da pessoa com doença mental e sua família” (Paniágua et al., 2018, p. 2268) e o “Algoritmo para a transição Segura Hospital-Comunidade em idosos com risco de queda” (Guimarães et al., 2019, pp. 8-9).

Paralelamente às ações, fruto da investigação e da transferência de conhecimento para a prática, que se têm revelado inovadoras e contribuído para que a transição do hospital para a comunidade, têm sido reconhecidas por várias entidades. Vários foram os prémios atribuídos em 2018 pela Direção Geral de Saúde, a Administração Central dos Sistemas da Saúde e as Administrações Regionais de Saúde, no Encontro da 12ª edição do Prémio de Boas Práticas em Saúde® (21 de novembro de 2018), organizado pela Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Hospitalar (APDH), ao projeto “Otimização da gestão da transição segura Hospital/Comunidade na Área da Diabetes Infantil” certificado institucional/menção honrosa por constituir uma boa prática. Já em 2016 este mesmo projeto havia vencido a edição da Missão Continente, tendo sido agraciado em 2017 com uma verba monetária a aplicar em equipamento e material médico e de enfermagem,



equipamento informático e audiovisual e outros, os quais permitiram a sua implementação. Anteriormente, em 2016, o projeto “Vida Ativa - capacitar para melhor cuidar”, tinha vencido o prémio Healthcare Excellence, promovido pela APAH (Associação Portuguesa dos Administradores Hospitalares) em parceria com a biofarmacêutica AbbVie®, pela qualidade e boas práticas que o mesmo revelou no cuidado ao cliente/família, enquanto promotor da autonomia, segurança e continuidade dos cuidados, pós alta hospitalar.

Dos instrumentos utilizados na ação destacam-se, entre outros, os algoritmos para a ação; o estabelecimento de redes efetivas de comunicação entre todos os interlocutores; o uso de folhetos com informação para clientes, famílias e profissionais; sessões individuais de treino e educação para a família/cuidadores informais e clientes; e escalas de avaliação. Prevê-se a breve prazo, o uso do digital através de plataformas informáticas e o envolvimento das entidades municipais nestes projetos.

PARTICIPANTES

Os participantes no projeto são profissionais de saúde, estudantes e docentes do Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE).

Os profissionais que integraram o grupo promotor do projeto foram selecionados pelas equipas. A opção recaiu sobre os líderes informais dos contextos, pelas características de liderança e capacidade de mobilização da equipa. Estes elos de ligação fazem a ponte entre os coordenadores do projeto e as equipas dos serviços de internamento e dos cuidados de saúde primários, mobilizando-os para a formação, ação e para a introdução dos resultados da investigação.

A intervenção nos contextos tem garantido a disseminação das boas práticas. Varandas e Lopes (2012) defendem que o contexto clínico emerge como um verdadeiro promotor para o desenvolvimento de competências. No estudo que realizaram em contextos clínicos, em Portugal, os autores consideram que o paradigma vigente forja um *habitus* suportado na noção de saberes, passíveis de serem mobilizados em contexto, mas este tende a bloquear o desenvolvimento de competências em exercício. Seria, pois, de pressupor, no atual paradigma uma espécie de inevitabilidade de o profissional ter de se desfazer do *habitus* escolar para adquirir o *habitus* profissional (Varandas & Lopes, 2012). Esta questão cria oportunidades de desenvolvimento



de modelos de formação-ação e de investigação que suportem o desenvolvimento profissional e aquisição de competências profissionais para uma prática atual, bem fundamentada, com segurança e qualidade. Realça ainda que 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).

O outro grupo de participantes têm sido os estudantes do CLE que realizam o último ensino clínico nestes serviços e que beneficiam dos mesmos para o seu projeto de aprendizagem. No decurso desta fase da sua formação, os estudantes têm tido a possibilidade de integrar o projeto “Transição Segura” e os diferentes projetos de prática clínica nos serviços de internamento hospitalar (urgência, unidade de cuidados intensivos, medicina, cirurgia e ortopedia) onde decorre o ensino clínico. 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 clínica de qualidade e melhorar a supervisão e a avaliação da prática do estudante (Heidari & Norouzadeh, 2015).

Os resultados de uma revisão sistemática sobre os obstáculos à educação clínica demonstram que estes são multidimensionais, associados ao próprio estudante (falta de motivação), aos professores (ausência de experiência docente com alto nível académico), aos orientadores clínicos (falta de suporte e colaboração), à organização (escassez de tempo), às instalações (défice de instalações e de condições de trabalho), entre outros (Shadadi, Sheyback, Balouchi, & Shoorvazi, 2018).

Por outro lado, o ensino clínico 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 ensino clínico, pela própria diversidade e exigências científicas, tecnológicas e relacionais, impele o estudante para uma aprendizagem dependente de diferentes saberes, com enriquecimento da experiência de aprendizagem (Heidari & Norouzadeh, 2015).

A participação dos estudantes na Transição Segura tem contribuído para a sua educação clínica.



REFLEXIVIDADE SOBRE A EXPERIÊNCIA

O trabalho colaborativo entre os parceiros (academia e praxis) tem produzido resultados na produção e disseminação do conhecimento, bem como na integração deste nos contextos (Baixinho et al., 2017).

Para que, desde o início da investigação, esteja prevista a transferência do conhecimento, há uma etapa crucial que consiste no estabelecimento de um compromisso organizacional, entre a academia e os contextos clínicos. O acordo estabelecido entre as organizações deve antever a criação das condições para o desenvolvimento do estudo e a introdução do produto final no contexto. Só após esta anuência se pode avançar para a identificação das prioridades de investigação, em função da qualidade e segurança dos cuidados, e para a criação e desenvolvimento de redes para a produção, disseminação e transferência dos resultados da pesquisa.

A criação de linhas de investigação amplas e em sinergia com os objetivos operacionais dos serviços, norteiam o processo de tomada de decisão contribuindo para a resolução de problemas. O passo da definição dos objetivos da investigação é essencial para aferir o que investigadores e profissionais esperam, mas também para delinear os passos seguintes da explicitação de métodos e técnicas. Neste sentido importa que o investigador questione os modos de fazer pesquisa e a forma como os profissionais da clínica compreendem a investigação, não só os resultados, como todo o processo, dado que a compreensão alargada de como foi garantida a validade, adequação e objetividade dos achados, permite uma apreciação da qualidade dos mesmos (Baixinho et al., 2018). O passo seguinte é a definição de indicadores para a TC e para orçamentar os ganhos previstos com a TC/ integração dos resultados.

Ao longo da colheita e análise de dados os profissionais têm acesso aos resultados e ao processo de análise. Desde a conceção à divulgação dos resultados, o investigador tem de conseguir estruturar o processo analítico de modo a tornar compreensível o que os achados revelam, por forma a possibilitar ao profissional, provavelmente menos experiente, a compreensão da utilidade dos mesmos e o impacto que podem ter na melhoria da prestação de cuidados (Baixinho et al., 2018).

Após a realização do estudo, a transferência dos resultados implica que o(s)



investigador(es) assista(m) à tomada de decisão dos profissionais, através da liderança e comunicação e que validem os resultados da investigação (intermédios e finais).

A metodologia utilizada tem sido frutífera para o desenvolvimento das competências dos profissionais e para melhoria dos cuidados de saúde. O próprio cidadão que recorre aos serviços de saúde e que é o destinatário desde o primeiro momento desse conhecimento, beneficia da TC pela rápida introdução dos achados da investigação qualitativa, colocando-a ao serviço do cidadão (Baixinho et al., 2018), atribuindo ao conhecimento um valor de justiça social e de contributo para a sustentabilidade dos sistemas de saúde (Baixinho et al., 2017).

Os enfermeiros que viveram experiências semelhantes aos estudantes entendem, por sua vez, que o envolvimento em projetos de prática clínica, 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 clínico lhes permitiu o desenvolvimento da função de ajuda, de educação e guia, de diagnóstico; acompanhamento e supervisão do cliente e gestão e controlo de protocolos terapêuticos (Ferreira & Baixinho, 2017).

GUIDELINES PARA ESTUDOS SEGUINTE

A experiência relatada precisa de ser aprofundada, com investigação que responda às questões:

- Quais os papéis de cada ator (Investigadores, Docentes, Clínicos e Cidadãos) no processo de transferência do conhecimento?
- Como conduzir estudos interdisciplinares qualitativos permitindo a evolução do conhecimento singular de cada uma das ciências e coletivos da saúde?
- Como transmutar os achados qualitativos para a prática baseada na evidência?
- Quais os modelos para transferir os diferentes e complexos padrões de conhecimento para a clínica?



APLICABILIDADE EM OUTROS CONTEXTOS

A alteração do perfil das necessidades de cuidados preventivos e curativos, com a emergência do envelhecimento, aumento das doenças crónicas, incapacidades, incremento de tecnologias, equipamentos, materiais e fármacos, aumentam exponencialmente os gastos com a saúde. A utilização de um conjunto de passos pode promover um trabalho integrativo entre academia e práxis, para garantir cuidados de qualidade, seguros e acessíveis é, acima de tudo, uma questão de justiça social para o desenvolvimento de um sistema de saúde sustentável e eficiente.

Estes passos incluem o compromisso organizacional com a TC, a identificação de prioridades para a qualidade e segurança dos cuidados de saúde, a criação e/ou desenvolvimento de redes para o desenvolvimento do conhecimento e sua introdução na clínica, criação de linhas de investigação amplas e em sinergia com os objetivos operacionais do serviço (definição conjunta entre investigadores e profissionais), definição de objetivos a curto e médio prazo e respectiva identificação dos indicadores de avaliação de processo e resultado, orçamentar os ganhos com a TC (o orçamento deve ter em conta gastos, ganhos diretos, mas também prever a questão do ganho económico associado à rápida introdução da evidência, suportar e assessorar a tomada de decisão (prevendo as questões da liderança e comunicação) e a validação dos resultados (intermédios e finais) da investigação com os clínicos.

Um desafio para a investigação é que desde o desenho à implementação dos resultados haja a preocupação com o produto final da pesquisa e o contributo desta para dar resposta às solicitações e aos problemas emergentes.

Este é um tema atual nos debates em saúde. A experiência dos participantes no projeto Transição Segura e os resultados do mesmo em confronto com as experiências internacionais, bem como a discussão trazida pelos participantes, fornecerão algumas ferramentas para o planeamento da TC.

CONCLUSÕES

Este capítulo apresenta um relato da experiência dos autores no projeto Transição Segura, que envolve uma instituição do ensino superior, um hospital e um agrupamento de centros de saúde, e que surgiu na perspetiva



de maximizar o conhecimento e a capacitação os clientes e famílias no processo de transição do hospital para a comunidade.

O processo de transferência do conhecimento para a clínica em uso desenrola-se em três fases: a) planeamento do projeto de investigação; b) processo de investigação; e c) transferência de resultado para as equipas envolvidas no projeto.

O trabalho em parceria entre os vários participantes, estudantes, enfermeiros e docentes, proporcionou novas práticas com realce na produção e na disseminação do conhecimento, bem como na integração deste nos contextos. Destaca-se o desenvolvimento das competências dos profissionais e a melhoria dos cuidados de saúde, reconhecidos socialmente pelos vários prémios atribuídos. Para a sua continuidade, está previsto a orçamentação dos ganhos previstos com a transferência do conhecimento e integração dos resultados. A extensão de novos projetos semelhantes permitirão uma prática de excelência e adequada aos contextos.



REFERÊNCIAS

- Abreu, D. M. F., Santos, E. M., Cardoso, G. C. P., & Artmann, E. (2017). Usos e influências de uma avaliação: translação de conhecimento?. *Saúde em Debate*, 41(spe), 302-316. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/0103-11042017s22>
- Apóstolo, J. (2017). *Síntese da evidência no contexto da translação da ciência*. Coimbra: Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESEnFC).
- 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 A. P. Costa, M.C. Sanches-Gómez, & M. V. M, Cilleros (Eds.). *A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos* (pp.57-80). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Baixinho, C. L., Ferreira, Ó., Marques, F. M., Presado, M. H., Cardoso, M., & Sousa, A. D. (2018). Investigação qualitativa e transferência do conhecimento para a clínica. In C. Brandão, J. L. Carvalho, J. Ribeiro, & A. P. Costa (Eds.). *A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos* (vol. 2) (pp.179-208). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Baumbusch, J. L., Kirkham, S. R., Khan, K. B., McDonald, H., Semeniuk, P., Tan, E., & Anderson, J. M. (2008). Pursuing common agendas: a collaborative model for knowledge translation between research and practice in clinical settings. *Research in Nursing & Health*, 31, 130-40.
- Castro, M. M. C., & Amorim, R. M. A. (2015). A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Cadernos CEDES*, 35(95), 37-55. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>
- Canadian Institutes of Health Research. (2013). Facilitating a knowledge translation process: knowledge review and facilitation tool. Québec: Institut National de Santé Publique du Québec.
- Engel, G. I. (2015). Texto 1: A investigação-ação. In D. D. Costa (Eds.). *Investigação-ação: Noções básicas* (pp. 6-12). Nampula: UP-ESTEC.
- Ferreira, O., & Baixinho, C. L. (2017). Quais as competências desenvolvidas em ensino clínico?. In J. Pinhal, F. A. Costa, & A. R. Faria (Eds.). *As pedagogias na sociedade contemporânea: Desafios às escolas e aos educadores*. Atas do XXIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE (pp.39-47). Lisboa: EDUCA/ Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Goldenberg, M.J. (2006). On evidence and evidence- based medicine: Lessons from the philosophy of science. *Social Science & Medicine*, 62, 2621-32.
- Guimarães, A. R. C., Teles, M. I. P., Fernandes, S. A. R., Ferreira, Ó., & Baixinho, C. L. (2019). Transición segura del hospital a la comunidad: algoritmo para la prevención de caídas en ancianos. *Evidentia*, 16:e11649. Disponível em: <http://ciberindex.com/c/ev/e11649pt>



- Heidari, M.R., & Norouzadeh, R. (2015). Nursing students' perspectives on clinical education. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 3(1), 39-43.
- Kitson, A., Brook, A., Harvey, G., Jordan, Z., Marshall, R., O'Shea, R., & Wilson, D. (2018). Using complexity and network concepts to inform healthcare knowledge translation. *International Journal of Health Policy and Management*, 7(3), 231-243.
- 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.
- Oelke, N.D., Lima, M.A.D.S., & Acosta, A.M. (2015). Translação do conhecimento: traduzindo pesquisa para uso na prática e na formulação de políticas. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 36(3), 113-117. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2015.03.55036>
- Organização Mundial de Saúde (2004). World report on knowledge for better health : strengthening health systems. Geneva: OMS.
- Paniagua, D.V., Ribeiro, M.P.H., Correia, A. M., Cunha, C. R. F., Baixinho, C. L., & Ferreira, Ó. (2018). Project K: training for hospital-community safe transition. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(Suppl 5), 2264-2271. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0190>
- Pearson, A., Jordan, Z., & Munn, Z. (2012). Translational science and evidence-based healthcare: a clarification and reconceptualization of how knowledge is generated and used in healthcare. *Nursing Research and Practice*, 2012, 1-6. Doi: <http://dx.doi.org/10.1155/2012/792519>
- Ribeiro, J., Souza, D. N., & Costa, A. P. (2016). Investigação qualitativa na área da saúde: por quê?. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(8), 2324. Doi: <https://doi.org/10.1590/1413-81232015218.15612016>
- Shadadi, H., Sheyback, M., Balouchi, A., & Shoorvazi, M. (2018). The barriers of clinical education in nursing: A systematic review. *Biomedical Research*, 29(19), 3616-23. doi:[10.4066/biomedicalresearch.29-18-1064](https://doi.org/10.4066/biomedicalresearch.29-18-1064).
- Straus S., Tetroe J., & Graham D. (2013). *Knowledge translation in health care: moving evidence into practice*. Oxford: John Wiley & Sons e BMJ Books.
- Varandas M.L., & Lopes, A. (2012). Formação profissional contínua e qualidade dos cuidados de enfermagem: a necessidade de uma mudança no paradigma educativo. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 141-58



CAPÍTULO

5

PENSAMENTO CRÍTICO NA ERA DA INFORMAÇÃO:
CONTRIBUTO DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

AUTORES

Miguel Serra¹ | miguel.serra@esel.pt**Carla Nascimento**¹ | carla.nascimento@esel.pt**Ana Catarina Maia**² | acc.maia@ensp.unl.pt**José Falé**¹ | jfale@esel.pt¹ESCOLA SUPERIOR DE ENFERMAGEM DE LISBOA, LISBOA, PORTUGAL²UNIDADE DA SAÚDE SANTA CASA BAIRRO DO ARMADOR, LISBOA, PORTUGAL

RESUMO

A quantidade de informação disponível, a sua acessibilidade e possibilidade de transformação, tem-se evidenciado nas últimas décadas, fruto do desenvolvimento das chamadas tecnologias da informação, emergindo a necessidade de os indivíduos desenvolverem competências de infoliteracia, nos mais variados domínios da actividade humana. A capacidade de análise da informação de modo lógico e sem condicionamentos de ordem pessoal ou emocional está directamente relacionada com as competências de pensamento crítico dos indivíduos, definível como o processo intelectual disciplinado de ativamente analisar informação contribuindo para uma tomada de decisão consciente. Assim, neste capítulo analisa-se, por um lado, em que medida as metodologias qualitativas de investigação têm dado um contributo para a produção de conhecimento em dois domínios relacionados aos cuidados de saúde – a formação inicial de enfermeiros e a literacia em saúde – e, por outro lado, o potencial que existe de estudo nestas áreas mobilizando as referidas metodologias de investigação.

PALAVRAS-CHAVE:

Pensamento Crítico

Literacia em Saúde

Estudante de
EnfermagemTecnologias de
Informação



NOTAS BIOGRÁFICAS

Miguel Nunes Serra: Professor-Adjunto na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Licenciado, Mestre e Doutor em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Licenciado em Enfermagem pela Escola Superior de Enfermagem de Maria Fernanda Resende. Especialista em Enfermagem de Reabilitação. Investigador na Unidade de Investigação em Saúde - Área de Investigação: Ensino de Enfermagem e Supervisão Pedagógica. Elemento do Gabinete de apoio psicopedagógico ao estudante da ESEL.

Carla Nascimento: Professora-Adjunta na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Licenciada, Mestre e Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Licenciada em Enfermagem pela Escola Superior de Enfermagem de Maria Fernanda Resende. Investigadora da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Enfermagem. Áreas de Investigação: Educação em Enfermagem. Coordenadora Nacional ATCN Portugal. Coordenadora do Gabinete de Oferta Formativa da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa.

Ana Catarina Maia: Enfermeira na Unidade da Saúde Santa Casa Bairro do Armador. Licenciada em Enfermagem. Mestre em Enfermagem, na área de especialidade Enfermagem de Reabilitação pela Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Doutoranda em Saúde Pública, área de especialidade Promoção da Saúde, na Escola Nacional de Saúde Pública - Universidade Nova de Lisboa. Estuda a Literacia em saúde dos cuidadores informais e a sua relação com a qualidade de vida e saúde mental.

José Falé: Professor-Adjunto na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Licenciado em Enfermagem pela Escola Superior de Enfermagem de Francisco Gentil. Mestre em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria pela Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Especialista em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria. Pós-graduado em relação de ajuda e intervenção terapêutica. Doutorando em Ciências de Enfermagem na Universidade de Lisboa. Membro do núcleo de intervenção em comunidades educativas da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa.



INTRODUÇÃO

A Era da informação caracteriza-se pela enorme produção de conhecimento e pela sua disseminação em massa. A cada ano que passa, cresce exponencialmente a quantidade de informação depositada nas bases de dados e nas redes sociais. O processo da chamada democratização do saber tem ocorrido paralelamente ao fenómeno do desenvolvimento do conhecimento, quer em extensão, quer em profundidade. Simultaneamente a este facto, e potenciando-o, as tecnologias de informação trouxeram a possibilidade de, para lá do acesso à informação, virtualmente cada ser humano poder transformar dados preexistentes ou produzir novos dados, e colocá-los à disposição da própria humanidade na Internet ou nas redes sociais. Ainda, em conjugação com a quantidade de informação disponível, a sua acessibilidade e possibilidade de transformação, tem-se evidenciado uma pressão social para a novidade, com a exigência de ciclos noticiosos de 24/24h, num ambiente mediático hipercompetitivo, onde o critério que preside à disseminação da informação é o do *timing* da mesma e não o do seu rigor. Hoje, a tendência reforça-se no sentido do desejo de informação instantânea, já decomposta, e muitas vezes fruto do viés de confirmação que naturalmente estamos condicionados a operar, que confirme o que os indivíduos já suspeitam ou desejam. Como defende Nichols (2018), a liberdade de publicar qualquer coisa na Internet ou nas redes sociais inunda o espaço público com informação errada e ideias superficiais, sem qualquer controlo editorial e que disponibiliza tudo à mesma velocidade e com o mesmo grau de importância, contribuindo para a equalização dos indivíduos do ponto de vista da sua capacidade de produzir informação com rigor. No limite, e ainda para Nichols (2018), em amplos setores do conhecimento e da sociedade, sobretudo na internet, existe uma tendência para a rejeição dos especialistas que se confunde com a proclamação de autonomia, dando azo à produção do indivíduo “desinformado” (ou desconhecedor) que passa a “mal informado” e que, muitas vezes, está já em transição para o indivíduo “agressivamente errado”.

Deste modo determina-se a necessidade de os indivíduos desenvolverem competências de infoliteracia que lhes permitam, por um lado, perceber que há hierarquias na qualidade de fontes de informação e que abundam os pseudo-factos e, por outro lado, desenvolverem competências de desocultar os múltiplos vieses analíticos potenciais subjacentes à interpretação e



produção da informação disponível (Levitin, 2016). Aliás, do ponto de vista da sobrevivência na era da informação têm-se, de resto, multiplicado as múltiplas literacias necessárias como, por exemplo, a literacia financeira, a literacia em saúde, ou a numeroliteracia.

Assim, a internet, as redes sociais e os media em geral, devem ser considerados como um território onde a informação existe, mas não podem ser confundidos como um árbitro do ponto de vista do rigor, reforçando a necessidade (que não é nova) da transferência da responsabilidade de verificação/valorização da informação para o indivíduo, que exige tempo e competências específicas (Levitin, 2016).

O *aprender a aprender*, sustentado como uma das oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, define-se como: “A capacidade de iniciar e prosseguir uma aprendizagem, de organizar a sua própria aprendizagem (...) [e] significa adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões e saber procurar e fazer uso de aconselhamento” (Comissão Europeia, 2006, p.8). É nesta linha que se exige ao indivíduo a capacidade de analisar dados, informação ou ideias contraditórias de modo lógico e sem condicionamentos de ordem pessoal ou emocional. Na essência, o desenvolvimento de competências de pensamento crítico. Este é definido como o processo intelectual disciplinado de, ativa e habilmente conceptualizar, aplicar, analisar, sintetizar e/ou avaliar informação recolhida ou gerada pela observação, experiência, reflexão, raciocínio ou comunicação, contribuindo para um guia para o conhecimento ou para a ação (Scriven & Paul, 1987).

Não obstante não haver uma definição universalmente consensual sobre pensamento crítico (Nosich, 2011), são vários os elementos que se repetem nas diferentes aceções sobre o conceito, salientando-se a ideia de: a) apelar à intencionalidade com que é realizado, não devendo portanto ser meramente reativo ao contexto, mas um processo que o indivíduo conduz conscientemente; b) implicar competências cognitivas e atitudinais específicas e bem desenvolvidas; c) poder ser continuamente trabalhado e melhorado pelo indivíduo no sentido do aumento da competência metacognitiva; e, por fim, d) ser um componente central no pensamento e prática de múltiplas profissões (Esquema 1).



Esquema 1. Elementos do pensamento crítico



APESQUISA

Esta pesquisa surge da necessidade sentida pelos autores, relativa à atual e crescente exigência em termos de competências de pensamento crítico na área da saúde numa época em que a informação é omnipresente, frequentemente de origem incerta e por vezes servindo agendas pessoais ou institucionais opacas ou dissimuladas. Assim, realizou-se uma revisão narrativa da literatura, na aceção que lhe é dada por Ribeiro (2014), em que se fornecem sínteses compreensivas de informação publicada anteriormente, apresentando uma perspectiva alargada dos tópicos em análise, e sem estabelecer necessariamente uma metodologia totalmente replicável. Procurámos perceber como tem sido estudado qualitativamente o pensamento crítico, por um lado, na formação inicial em técnicos de saúde, especificamente ao nível da enfermagem, e por outro lado, ao nível dos utentes/cuidadores, especificamente ao nível da literacia em saúde.

A pesquisa foi feita nas bases de dados Academic Search Complete, CINAHL Complete, MEDLINE Complete e Psychology and Behavioral Sciences Collection, privilegiando artigos disponíveis em *full-text*, posteriores a 2005 e que contivessem, por um lado, no resumo, em simultâneo, os termos “*nursing student*” e “*critical thinking*” ou “pensamento crítico” e “estudantes



de enfermagem” e, por outro lado, aqueles que contivessem também no resumo e em simultâneo, os termos “health literacy” e “critical thinking” ou “literacia em saúde” e “pensamento crítico”, extraindo para a análise aqueles que dissessem respeito a investigações usando exclusivamente uma metodologia qualitativa.

ANÁLISE DA INFORMAÇÃO

Na análise da produção científica colhida não se utilizaram técnicas específicas de tratamento de dados, tendo sido feita a leitura e análise de cada um dos textos numa lógica de apurar como é que estava retratado o uso das metodologias qualitativas (em termos de objectivos, abordagens metodológicas e resultados) ao nível da intersecção quer do pensamento crítico e do ensino de enfermagem, quer do pensamento crítico e da literacia em saúde.

Na área das Ciências da Saúde, e especificamente no domínio profissional da Enfermagem, pensamento crítico e raciocínio clínico são frequentemente usados na literatura como sinónimos ou conceitos parcialmente sobreponíveis, a par de outros conceitos como pensamento analítico, julgamento clínico ou tomada de decisão, e as competências inerentes ao pensamento crítico estão presentes em todas as decisões e intervenções de Enfermagem (Cerullo & Cruz, 2010).

Simultaneamente, a investigação tem demonstrado que o pensamento crítico, ou melhor, o conjunto de competências de raciocínio que em conjunto possibilitam o pensamento crítico, são competências essenciais ao estudante no ensino superior (Mundy & Denham, 2008). No domínio do ensino da enfermagem esta é uma área com alguma tradição que se tem focado na procura de metodologias de ensino que promovam o pensamento crítico, em ordem à necessidade de formar profissionais capacitados para a tomada de decisão e para a provisão de cuidados de saúde efetivos e seguros, num mundo em transformação de complexidade crescente e onde a revolução, face à conservação, é a regra.

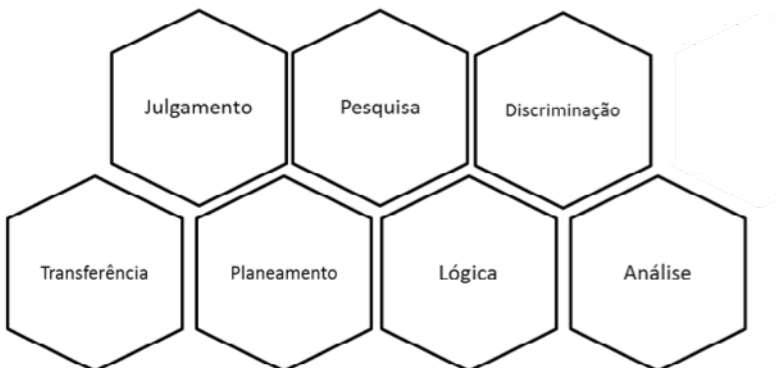
Deste modo, no contexto da investigação no ensino da enfermagem, diferentes estudos têm demonstrado que, em geral, metodologias de ensino centradas no estudante, que se distanciem da prática tradicional do ensino expositivo, criando ambientes propícios à reflexão, a criatividade e a confiança dos estudantes em desenvolver e implementar estratégias inovadoras,



são mais eficientes na promoção das competências de pensamento crítico (Peixoto & Peixoto, 2017; Lee, Lee, Gong, Bae, & Choi, 2016). Salientando-se, nestes aspetos, a título de exemplo, o estudo de Kong, Qin, Zhou, Mou e Gao (2013), que indica que a metodologia de aprendizagem baseada em problemas promove o pensamento crítico, os estudos de Goodstone et al. (2013), Wane e Lotz (2013), e de Park et al. (2013), cujas conclusões sugerem que a aprendizagem baseada em situações de simulações de alta-fidelidade estão associadas com o aumento da capacidade de pensamento crítico (Scheffer & Rubenfeld, 2000), ou ainda os estudos de Kaddoura (2011) e de Moattari, Soleymani, Moghaddam e Mehbodi (2014) que concluem que a elaboração de mapas conceptuais potencia o pensamento crítico.

As competências propriamente ditas em termos de pensamento crítico no domínio profissional da enfermagem, são objeto de diversas abordagens, salientando-se o quadro teórico de Scheffer e Rubenfeld (2000), onde se propõe como competências de pensamento crítico a capacidade de análise, de julgamento e aplicação de regras ou normas, de discriminação, de pesquisa de informação, de raciocínio lógico, de capacidade de planeamento, e da capacidade de transposição de conceitos, práticas ou funções entre diferentes contextos (Esquema 2). Estes autores propõem ainda como hábitos de pensamento essenciais ao pensamento crítico do enfermeiro: a autoconfiança, a capacidade de perspectivar, a criatividade, a flexibilidade, a curiosidade, a integridade intelectual a intuição, a mente aberta, a perseverança e a reflexividade.

Esquema 2. Competências do pensamento crítico em Enfermagem (Scheffer & Rubenfeld, 2000)





A análise da investigação mobilizando metodologias qualitativas, referente ao pensamento crítico em estudantes de enfermagem e espelhada na literatura, revela quer diferentes objectivos, quer diferentes abordagens metodológicas, quer ainda resultados diversos. Assim, do ponto de vista dos objectivos, apresentam-se alguns estudos relevantes pela diversidade que apresentam. No contexto do aumento da procura e realização de programas de formação em *e-learning*, tem simultaneamente sido registada a tentativa de promover as competências de pensamento crítico nos sistemas de ensino virtuais, pelo que Gharib, Zolfaghari, Mojtahedzadeh, Mohammadi e Gharib (2016) procuraram desocultar as experiências de formadores e de formandos nestes sistemas. Noutro estudo de Itatani, Nagata, Yanagihara e Tabuchi (2017), num curso de enfermagem que usava a metodologia da aprendizagem centrada na resolução de problemas, o objectivo centrou-se em perceber que competências ao nível do pensamento crítico os estudantes de desenvolviam no decurso das sessões realizadas com aquela metodologia. Bittencourt e Crossetti (2013), definindo o pensamento crítico como uma aptidão essencial no processo diagnóstico em enfermagem, que implica um julgamento intencional e que resulta em interpretação, análise, avaliação e inferência, estabeleceram como objectivos do seu estudo a demonstração de quais eram efectivamente as competências de pensamento crítico que são utilizadas por estudantes de enfermagem na aplicação do processo de diagnóstico de enfermagem. Borglin e Fagerstrom (2012) procuraram estudar o ponto de vista dos estudantes de enfermagem sobre em que consistem as aptidões necessárias quer para o pensamento crítico quer para a avaliação, quer ainda para a escrita académica, pensadas serem, em conjunto, essenciais à frequência do ensino superior.

Por outro lado, do ponto de vista da metodologia qualitativa colocada em uso parece ser relativamente frequente o uso da entrevista como forma de recolha de informação e subsequente transcrição, análise de conteúdo e categorização da mesma, em função dos objectivos do respectivo estudo. É nesta modalidade que se incluem, por exemplo, os trabalhos de Borglin e Fagerstrom (2012), Bittencourt e Crossetti (2013) e Gharib et al. (2016). Já o estudo de Itatani, Nagata, Yanagihara e Tabuchi (2017) centrou-se, metodologicamente, na análise de conteúdo à documentação originada pelos ensaios produzidos pelos estudantes, coadjuvada por métodos quantitativos como o Text Mining.



Outro domínio onde se afiguram de primordial importância as competências de pensamento crítico é o da Literacia em Saúde, que de acordo com WHO (1998) se refere “à capacidade dos indivíduos para ganharem acesso a compreenderem e a usarem informação de formas que promovam e mantenham boa saúde”. Embora o conceito apresentado pela WHO seja a referência para outros trabalhos desenvolvidos posteriormente, atualmente, a Literacia em Saúde é um processo conceptual com maior complexidade e âmbito de compreensão e assimilação para as pessoas.

A Literacia em Saúde enquanto fenómeno complexo está relacionada com determinantes pessoais, sociais e ambientais (Sørensen, 2016), e implica o conhecimento, motivação e competências para aceder, compreender, avaliar e aplicar a informação; bem como de tomar decisões e tomar ações sobre cuidados de saúde, prevenção de doenças e promoção de saúde na vida quotidiana e manter e promover a qualidade de vida durante o curso desta (Sørensen et al., 2012). Do ponto de vista das referidas determinantes pessoais está demonstrado que o pensamento crítico relacionado com a capacidade de autocontrolo e *empowerment* constituem fatores que potenciam níveis mais elevados de literacia em saúde (Cron Dahl & Eklund-Karlsson, 2016).

Na Europa, por exemplo, o Plano de Ação para a Literacia em Saúde da Escócia expressa estratégias fundamentais para a promoção da Literacia em saúde, como por exemplo: ferramentas e técnicas de literacia em saúde, como o *Teachback*; importância da comunicação e partilha de informações sobre a saúde das pessoas no momento da alta; o investimento profissional e organizacional das instituições para a adopção de estratégias promotoras da literacia em saúde. Na verdade, a implementação destas estratégias promove, por um lado, o sentido de pertença na relação entre os utentes e os profissionais de saúde e, por outro, uma melhor atenção dos profissionais de saúde às necessidades dos utentes, sendo elementos facilitadores de comunicação efectiva, propiciando a qualidade em saúde e a satisfação dos utentes.

A análise realizada a alguns estudos mobilizando metodologias qualitativas, referentes à literacia em saúde revela também, e naturalmente, quer diferentes objectivos, quer diferentes abordagens metodológicas, quer ainda resultados diversos.

Relativamente aos objectivos que subjazem à investigação neste domínio, afigura-se de uma forma relativamente evidente, como denominador



comum, a intenção de desvelar o processo de construção de conhecimento em saúde por parte dos utentes do sistema, ainda que diferentes estudos foquem diferentes factores ou fases deste processo. Por exemplo, os trabalhos de McKenna, Sixsmith e Barry (2017), de Jang et al. (2017), McKenna, Sixsmith e Barry (2018) e de Loignon, Duperé, Fortin, Ramsden e Truchon (2018), procuraram explorar e descrever diferentes dimensões no acesso, construção e compreensão dos indivíduos do saber relacionado com a sua situação de saúde ou do sistema de cuidados de saúde, destacando-se McKenna et al. (2018) pela identificação de factores associados às mudanças e capacidades de literacia e na pesquisa de percepções de mudanças nos conhecimentos e atitudes dentro das consultas de saúde. Noutra perspectiva, numa lógica de conhecimento sobre o impacto de programas específicos de literacia em saúde, Muscat et al. (2017) procuraram perceber se o conteúdo comunicativo de literacia em saúde correspondia às necessidades de aprendizagem das pessoas, enquanto Rowlands, Shaw, Jaswal, Smith e Harpham (2017) tentaram perceber como pessoas que participaram em determinados cursos de literacia em saúde acediam, compreendiam, avaliavam e utilizavam informações e serviços para tomar decisões sobre saúde no seu contexto de vida. Ainda noutra perspectiva, Dunn, Margaritis e Anderson (2017) e Hawkins, Gill, Batterham, Elsworth e Osborne (2017), interessaram-se por averiguar e comparar diferentes perspectivas entre utentes e técnicos no processo de desenvolvimento de competências em literacia da saúde. Por fim, Carollo (2015), partindo da perspectiva de que a baixa literacia pode concretizar-se num obstáculo para o indivíduo, influenciando o seu acesso aos serviços de saúde e limitando a compreensão da saúde com impacto na qualidade das decisões, desenvolveu um estudo que tencionava especificamente explorar perspectivas de mulheres idosas minimamente alfabetizadas em saúde e dos seus cuidadores profissionais de saúde sobre a interacção com o sistema de saúde.

Do ponto de vista das particularidades da metodologia qualitativa, a entrevista semiestruturada consubstancia-se como uma técnica recorrentemente utilizada como modo de recolha de informação como espelhado nos trabalhos de McKenna et al. (2018), Hawkins et al. (2017), Kinsey et al. (2017), Muscat et al. (2017), Rowlands et al. (2017), Carollo (2015) e McKenna et al. (2017). Complementarmente, outras técnicas consistiram recursos adicionais para a colheita de informação, como o *focus*



group, por parte de Rowlands et al. (2017). Em estudo relativo à literacia em saúde de utentes com úlceras por pressão e respectivos cuidadores (Durrant, Taylor, Thompson, Usher, & Jackson, 2018), foi usada uma metodologia mista em que se recolheu informação qualitativa por via da análise de narrativas produzidas pelos sujeitos do estudo e pela análise documental de informação escrita à população, paralelamente aos procedimentos metodológicos de natureza quantitativa. Ainda do ponto de vista das opções metodológicas levadas a cabo, o estudo de Loignon et al. (2018) destaca-se pela heurística decorrente da intervenção no terreno. Este estudo, partindo do pressuposto que um baixo nível de literacia em saúde afeta a capacidade das pessoas beneficiarem dos serviços de saúde e concluindo a partir daqui que alguns grupos sociais são desproporcionalmente afetados pelo baixo nível de literacia em saúde, nomeadamente, grupos com baixa escolaridade, com assistência social e aborígenes (no contexto canadiano), integrou processos participativos dos utentes e investigação-acção com utentes e membros da comunidade em tempo real na elaboração de recomendações e soluções para a navegação dos indivíduos no sistema de saúde.

GUIDELINES PARA ESTUDOS SEGUINTE

As metodologias qualitativas permitem aceder a como, a partir do seu interior, é construído o modo como os indivíduos desenvolvem e se relacionam com as diferentes perspectivas do mundo (Flick, 2005). O estudo do pensamento crítico pode ser realizado no contexto da pesquisa qualitativa através de diferentes estratégias (Simpson & Courtney, 2002; Cerullo & Cruz, 2010), seja pela observação do desempenho dos indivíduos, pelo debate em torno de situações, pela resolução de problemas ou pela análise documental à produção escrita dos participantes. Nesta lógica, e partindo do conhecimento que emerge da literatura, e do ponto de vista do estudo do pensamento crítico em estudantes de enfermagem, sugere-se:

- a) Estabelecer como sujeitos participantes, docentes e estudantes, com vista à possibilidade de compreensão de eventuais diferentes quadros conceptuais sobre o pensamento crítico entre ambos os grupos;
- b) A abordagem ao estudo do pensamento crítico por via da consideração e da pesquisa das microcompetências que em conjunto o tornam possível;
- c) Considerar a hipótese de estudar paralelamente o desenvolvimento ou



o uso de competências de pensamento crítico em contexto escolar e em contexto clínico, uma vez que são momentos bastante distintos do ponto de vista das dinâmicas, dos atores e até da própria relação com o saber, na formação inicial em enfermagem.

Do ponto de vista do estudo do pensamento crítico na literacia em saúde enquanto competência promotora do *empowerment* da pessoa, no seu sentido particular, e da comunidade, no seu sentido mais geral, sugere-se:

- a) O desenho de investigações direccionadas para a compreensão e análise de comportamentos promotores de literacia em saúde, visando a capacidade de decisão e a consciencialização das pessoas em relação à sua saúde;
- b) O estudo das conceções do conceito de Literacia que têm, por um lado, diferentes grupos profissionais saúde e, por outro lado, os próprios utentes dos serviços de saúde;
- c) O cruzamento num mesmo processo investigativo, do modo como as competências de pensamento crítico e de literacia em saúde interagem, nomeadamente a compreensão do modo como eventualmente as primeiras potenciam as últimas;
- d) a procura por eventuais relações de causalidade, no percurso dos utentes dos serviços de saúde, entre o seu nível de literacia em saúde, as suas competências de pensamento crítico e as suas interações com o sistema de cuidados de saúde.

APLICABILIDADE EM OUTROS CONTEXTOS

A relação que diferentes indivíduos estabelecem com o objeto de estudo “pensamento crítico” é complexa e multifacetada. Por um lado, a própria capacidade de introspecção e as competências de metacognição que cada um desenvolve são uma potencial dimensão de abordagem investigativa qualitativa. Por outro lado, é pertinente perceber que competências de pensamento crítico põem os indivíduos em uso quando interpretam informação oriunda do contexto circundante, salientando-se neste aspecto, por exemplo, o que valorizam os utentes dos serviços de saúde no discurso dos profissionais, bem como a sua leitura e interpretação do conjunto vasto e heterogéneo de informação.



No domínio do ensino de enfermagem, assumem-se como potenciais dimensões de investigação qualitativa, por exemplo, a questão de que representações sobre o pensamento crítico e competências associadas estabelecem os diferentes atores (estudantes, professores) dos contextos educativos, e em que medida essas representações são ou não sobreponíveis. Ainda no contexto educativo uma possível via de investigação qualitativa constitui-se no estudo do modo como os planos de estudos estão orientados (conceptualmente, mas também ao nível da sua operacionalização) para o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes. Como outra possibilidade de investimento investigativo refere-se a possibilidade de, a partir de quadros referenciais sólidos sobre as diferentes microcompetências que se traduzem no seu conjunto na competência major que é o pensamento crítico, ver quais destas são mais comuns nos estudantes de enfermagem e quais aquelas que se revelam merecedoras de investimento.

De uma perspectiva mais ampla, o estudo do pensamento crítico permite entender de que forma, numa sociedade em processo de desinstitucionalização (Dubet, 2002), se opera ao nível dos indivíduos a construção de uma visão do mundo cuja responsabilidade tem progressivamente passado para a esfera pessoal.

CONCLUSÕES

Existe, espelhada na literatura, abundante produção científica sobre o pensamento crítico, quer genericamente, quer em domínios mais restritos da sua aplicabilidade. Neste trabalho analisámos em particular a produção de conhecimento produzida recentemente, em domínios relacionados aos cuidados de saúde, nomeadamente o pensamento crítico na formação inicial em enfermagem e o pensamento crítico como componente da literacia em saúde. Ambos os domínios revelam contextos e dinâmicas onde os respectivos atores são chamados a processos de tomada de decisão constantes em situações dinâmicas, com elevado grau de imprevisibilidade e de consequências incertas, e que exigem, por isso, competências diferenciadas de abordagem e interpretação de informação. Da análise da literatura existente parecem prevalecer as metodologias quantitativas no estudo dos processos associados ou envolvendo o pensamento crítico. Ainda assim, as metodologias quantitativas têm também margem para desenvolvimento nesta área, porque apenas estas pela sua natureza



intrínseca permitem aceder a como, já referido, a partir da sua experiência, é construída a relação dos indivíduos com o mundo.

A investigação qualitativa sobre o pensamento crítico pode, como também já demonstrado, fazer recurso de diferentes metodologias, seja pela observação de desempenho dos indivíduos, pela discussão de situações, pela resolução de problemas ou pela análise documental à escrita produzida pelos sujeitos.



REFERÊNCIAS

- Bittencourt, G., & Crossetti, M. (2013). Habilidades de pensamento crítico no processo diagnóstico em enfermagem. *Rev Esc Enferm USP*, 47(2), 341-347. doi: 10.1590/S0080-62342013000200010
- Borglin, G., & Fagerstrom, C. (2012). Nursing students' understanding of critical thinking and appraisal and academic writing: A descriptive, qualitative study. *Nurse Educ Pract*, 12(6), 356-360. doi: 10.1016/j.nepr.2012.04.009
- Carollo, S. (2015). Low health literacy in older women: the influence of patient-clinician relationships. *Geriatr Nurs*, 36(2 Suppl), 38-42. doi: 10.1016/j.gerinurse.2015.02.017
- Cerullo, J., & Cruz, D. (2010). Raciocínio clínico e pensamento crítico. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(1), 124-129. doi: 10.1590/S0104-11692010000100019
- Comissão Europeia. (2006). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Jornal Oficial da União Europeia.
- Cron Dahl, K., & Eklund-Karlsson, L. (2016). The Nexus Between Health Literacy and Empowerment: A Scoping Review. *SAGE Open*, 6(2). doi: 10.1177/2158244016646410
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dunn, P., Margaritis, V., & Anderson, C. (2017). Understanding health literacy skills in patients with cardiovascular disease and diabetes. *The Qualitative Report*, 22(1), 33-46.
- Durrant, L., Taylor, J., Thompson, H., Usher, K., & Jackson, D. (2018). Health literacy in pressure injury: Findings from a mixed-methods study of community-based patients and carers. *Nurs & Health Sci*, 21(1), 37-43. doi: 10.1111/nhs.12429
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Gharib, M., Zolfaghari, M., Mojtahedzadeh, R., Mohammadi, A., & Gharib, A. (2016). Promotion of critical thinking in e-learning: a qualitative study on the experiences of instructors and students. *Adv Med Educ Pract*, 7, 271-279. doi: 10.2147/AMEP.S105226
- Goodstone, L., Goodstone, M., Cino, K., Glaser, C., Kupferman, K., & Dember-Neal, T. (2013). Effect of simulation on the development of critical thinking in associate degree nursing students. *Nurs Educ Perspect*, 34(3), 159-62. doi: 10.5480/1536-5026-34.3.159
- Hawkins, M., Gill, S., Batterham, R., Elsworth, G., & Osborne, R. (2017). The Health Literacy Questionnaire (HLQ) at the patient-clinician interface: a qualitative study of what patients and clinicians mean by their HLQ scores. *BMC Health Serv Res*, 17(309). doi: 10.1186/s12913-017-2254-8



- Itatani, T., Nagata, K., Yanagihara, K., & Tabuchi, N. (2017). Content Analysis of Student Essays after Attending a Problem-Based Learning Course: Facilitating the Development of Critical Thinking and Communication Skills in Japanese Nursing Students. *Healthcare*, 5(47), 2-14. doi: 10.3390/healthcare5030047
- Jang, Y., Park S., Yoon H., Ko E., Jung H., & Chiriboga, A. (2017). Mental health literacy in religious leaders: a qualitative study of Korean American Clergy. *Health Soc Care Community*, 25(2), 385-393. doi: 10.1111/hsc.12316
- Kaddoura, M. (2011). Critical Thinking Skills of Nursing Students in Lecture-Based Teaching and Case-Based Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(2), Article 20. doi:10.20429/ijstol.2011.050220
- Kinsey, K., Firth, J., Elwyn, G., Edwards, A., Brain, K., Marrin, K., Nye, A., & Wood, F. (2017). Patients' views on the use of an Option Grid for knee osteoarthritis in physiotherapy clinical encounters: An interview study. *Health Expect*, 20(6), 1302-1310. doi: 10.1111/hex.12570
- Kong, L., Qin, B., Zhou, Y., Mou, S., & Gao, H. (2013). The effectiveness of problem-based learning on development of nursing students' critical thinking: a systematic review and meta-analysis. *Int J Nurs Stud*, 51(3), 458-469. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2013.06.009
- Lee, J., Lee, Y., Gong, S., Bae, J., & Choi, M. (2016). A meta-analysis of the effects of nontraditional teaching methods on the critical thinking abilities of nursing students. *BMC Med Educ*, 16, 240. doi: 10.1186/s12909-016-0761-7
- Levitin, D. (2016). *A Field guide to lies. Critical thinking in the information age*. New York: Dutton.
- Loignon, C., Duperé, S., Fortin, M., Ramsden, V., & Truchon, K. (2018). Health literacy – engaging the community in the co-creation of meaningful health navigation services: a study protocol. *BMC Health Serv Res*, 18(505). doi: 10.1186/s12913-018-3315-3
- McKenna, V., Sixsmith, J., & Barry, M. (2017). The relevance of context in understanding health literacy skills: Findings from a qualitative study. *Health Expect*, 20(5), 1049-1060. doi: 10.1111/hex.12547
- McKenna, V., Sixsmith, J., & Barry, M. (2018). A Qualitative Study of the Development of Health Literacy Capacities of Participants Attending a Community-Based Cardiovascular Health Programme. *Int J Environ Res Public Health*, 15(6), 1049-1060. doi: 10.3390/ijerph15061157
- Moattari, M., Soleymani, S., Moghaddam, N., & Mehbodi, F. (2014). Effect of concept mapping on critical thinking. *Iran J Nur Midwifery Res*, 19(1), 70-76.
- Mundy, K., & Denham, S. (2008). Nurse educators - still challenged by critical thinking. *Teaching and learning in nursing*, 3(3), 94-99. doi: 10.1016/j.teln.2008.02.007



- Muscat, D., Morony, S., Smith, S., Shepherd, H., Dhillon, H., Hayen, A., Trevena, L., Luxford, K., Nutbeam, D., & McCaffery, K. (2017). Qualitative insights into the experience of teaching shared decision making within adult education health literacy programmes for lower-literacy learners. *Health Expect*, 20(6), 1393–1400. doi: 10.1111/hex.12580
- Nichols, T. (2018). *A Morte da competência*. Lisboa. Quetzal Editores.
- Nosich, G. (2011). *Aprender a pensar criticamente. Um manual para estudantes de todas as áreas curriculares*. Porto. Universidade Católica Editora.
- Park, M., McMillan, M., Conway, J., Cleary, S., Murphy, L., & Griffiths, S. (2013). Practice-based simulation model: A curriculum innovation to enhance the critical thinking skills of nursing students. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 30(3), 41-51.
- Peixoto, T., & Peixoto, N. (2017). Pensamento crítico dos estudantes de enfermagem em ensino clínico: uma revisão integrativa. *Revista de Enfermagem Referência*, IV(13), 125-138. doi:10.12707/RIV16029
- Ribeiro, J. (2014). Revisão de investigação e evidência científica. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(3), 671-682. doi:10.15309/14psd150309
- Rowlands, G., Shaw, A., Jaswal, S., Smith, S., & Harpham, T. (2017). Health literacy and the social determinants of health: A qualitative model from adult learners. *Health Promot Int*, 32(1), 130–138. doi: 10.1093/heapro/dav093
- Scheffer, B., & Rubenfeld, M. (2000). A consensus statement on critical thinking in nursing. *J Nurs Educ*, 39(8), 352–359.
- Scriven, M., & Paul, R. (1987). *8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform*. Acedido em <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>, a 18 de janeiro 2019.
- Simpson, E., & Courtney, M. (2002). Critical thinking in nursing education: literature review. *Int J Nurs Pract*, 8(2), 89-98.
- Sørensen, K. (2016). *Health literacy is a political choice*. Risskov. Global Health Literacy Academy.
- Sørensen, K., Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z., & Brande, H. (2012). Health Literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, 16(2), 438–440. doi: 10.1186/1471-2458-12-80
- Wane, D., & Lotz, K. (2013). The simulated clinical environment as a platform for refining critical thinking in nursing students: a pilot program. *Nurs Educ Perspect*, 34(3), 163-166.
- WHO-NUTBEAM DON. (1998). Health promotion glossary. *Health Promotion Internacional*, 13(4), 464.



**ESTA PÁGINA FOI DEIXADA EM BRANCO
INTENCIONALMENTE**

EXPERIÊNCIAS INVESTIGATIVAS SOBRE O TRABALHO EM SAÚDE E MODOS DE “SER” TRABALHADOR: ASPECTOS TEÓRICOS E ÉTICO-METODOLÓGICOS



AUTORES

Ana Paula Marques¹ | amarques@ics.uminho.pt
 Monica Vieira² | monicavi@fiocruz.br

¹CENTRO INTERDISCIPLINAR DE CIÊNCIAS SOCIAIS (CICS.NOVA) POLO DA UNIVERSIDADE DO MINHO, BRAGA, PORTUGAL

²ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO FIOCRUZ, RIO DE JANEIRO, BRASIL

RESUMO

Este capítulo recupera experiências de pesquisa sobre o tema do trabalho que possam auxiliar reflexões teóricas e ético-metodológicas. Relembra aprendizados e questionamentos associados aos enfoques metodológicos qualitativos utilizados, visando contribuir para a prática académica e a produção científica. De modo mais específico, trata dos constrangimentos e possibilidades de reinvenção acerca dos modos de “ser” trabalhador da saúde mediante a crise civilizacional, associada à exacerbação da racionalidade técnico-científica-utilitarista contemporânea. O capítulo contempla as concepções teóricas que orientam nossas aproximações ao empírico, trata do contexto atual do trabalho realizado nos sistemas de saúde e apresenta análises sobre os grupos ocupacionais da saúde, suas trajetórias e relações com o trabalho. Identifica categorias analíticas e caracteriza sujeitos dos estudos, finalizando com questões que permanecem pertinentes na elaboração de projetos futuros neste campo. Considera o trabalho como uma dimensão central para a organização de sistemas nacionais de saúde de qualidade e, portanto, os estudos sobre o tema e as observações metodológicas empreendidas podem auxiliar no amadurecimento de estratégias e alternativas comuns, estreitar relações institucionais e aprofundar investigações visando, inclusive, interferir qualitativamente na formulação de políticas de gestão do trabalho e educação na saúde.

PALAVRAS-CHAVE:

Trabalho

Saúde

Desafios Éticos-
Metodológicos

Reflexividade

Trajelórias Profissionais



NOTAS BIOGRÁFICAS

Ana Paula Marques: Doutorada em Sociologia pela Universidade do Minho. Professora Associada, com Agregação, em Sociologia na Universidade do Minho, e investigadora integrada no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA) – Polo da Universidade do Minho. Integrou o Conselho Geral da Universidade do Minho entre 2009-2017 e, atualmente integra a comissão de curso de doutoramento em Sociologia na Universidade do Minho. As áreas de investigação e publicação têm incidido sobre trabalho, ensino superior e transição para o trabalho, profissões e relações de género, desigualdades sociais, trabalho e saúde.

Monica Vieira: Socióloga com mestrado e doutorado em saúde pública com ênfase em processos de qualificação e gestão do trabalho em saúde. Professora e investigadora do Laboratório do Trabalho e da Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz. Atualmente é investigadora de pós-doutoramento no Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, onde desenvolve o projeto “Trabalho, configurações contemporâneas e reconfigurações subjetivas: trajetórias profissionais de médicos no Brasil e em Portugal”.



1. INTRODUÇÃO

Este capítulo trata de experiências de pesquisa sobre o trabalho e o trabalhador diante das transformações produtivas que afetam o mundo contemporâneo. Coloca ênfase no processo de construção e análise do empírico realizado junto aos trabalhadores da área da saúde e tenta fazer uso de um tom mais íntimo, próprio do que foi vivido, esperando que possa auxiliar as escolhas teóricas, éticas e metodológicas de novos estudos sobre o tema. O interesse de elaborar este texto emerge das atividades de docência, orientação e investigação tanto no campo das ciências sociais, como da saúde coletiva sobre a temática do trabalho, gestão e qualificação e pretende tratar das abordagens, estratégias, conceitos e dilemas relacionados aos estudos qualitativos sobre o trabalho em saúde. Apresentamos impressões de nossas sucessivas aproximações ao “terreno” para compreender o trabalho em saúde a partir de quem o produz. São pontos de partida, perspectivas de análise, limites e lacunas identificados no caminho investigativo.

No caso concreto, mobilizaremos as contribuições das nossas pesquisas realizadas no Brasil e em Portugal, dos diálogos que foram sendo construídos pelas aproximações teóricas e do potencial de associações dos resultados obtidos nesses estudos para a nossa reflexão.

Nesse sentido, este capítulo pretende recuperar experiências de pesquisa sobre o tema que possam auxiliar reflexões teóricas e ético-metodológicas; relembrar aprendizados e questionamentos associados aos enfoques metodológicos qualitativos utilizados, visando contribuir para a prática acadêmica e a produção científica. Para tanto, além dessa introdução e das considerações finais, o capítulo contempla as concepções teóricas que orientam nossas aproximações ao empírico, trata do contexto e algumas análises empreendidas e identifica questões que permanecem pertinentes na elaboração de projetos futuros neste campo. Vale aqui registrar que, como optamos por tratar de diferentes experiências investigativas, acabamos por colocar ênfase nas questões suscitadas no que se refere a alternativas de aproximação aos sujeitos e desenhos metodológicos, categorias analíticas e limites associados aos contextos de estudo. Tal opção fundamenta-se de forma mais clara nos “lombretes” que indicamos em nossos apontamentos finais.



1.1. Organização do trabalho nos sistemas de saúde

A saúde é um setor produtivo que se reveste de importância social e ocupa os primeiros lugares na estrutura ocupacional da maior parte dos países periféricos, representando também uma atividade significativa da economia e intensiva em termos de emprego na União Europeia (Dedecca & Trovão, 2013; Marques & Macedo, 2018). Os sistemas públicos de saúde, de forma geral, vêm apresentando reflexos da forma de organização do trabalho no capitalismo contemporâneo.

Em muitos países, e aqui destacamos o Brasil, as políticas sociais e, dentre essas, as de saúde, fragilizam-se e regridem com graves abalos no processo de organização do cuidado e de construção coletiva. Portugal também tem sofrido profundas transformações no setor da saúde, fruto de reestruturações de políticas públicas no sentido da privatização, empresarialização do Sistema Nacional de Saúde, bem como de precarização das condições do exercício da atividade profissional (Marques & Falleiros, 2017; Marques & Macedo, 2018; Marques, 2018, 2014). Poder-se-ia afirmar que se vive uma crise civilizacional, associada à exacerbação da racionalidade técnico-científica-utilitarista, o que nos convida a refletir sobre os constrangimentos e as possibilidades de reinvenção acerca dos modos de “ser” trabalhador da saúde.

O trabalho constitui um eixo estruturante da qualidade da prestação de cuidados e serviços em saúde, com indiscutível relevância para a construção social de vidas mais plenas em cada Nação. Composto por uma complexa força de trabalho, é configurado a partir de inúmeras lógicas profissionais por conta das inserções ocupacionais e formações diversificadas, além dos múltiplos espaços institucionais envolvidos.

Como um serviço prestado, sua dimensão relacional invoca a necessidade de conciliar saber técnico-científico e os casos singulares, o que permite que a medicina, por exemplo, seja definida não apenas como ciência, mas como arte e humanismo (Donnangelo, 1975). Nesse sentido, configura-se como uma prática social onde as qualificações técnicas são tão relevantes quanto a conduta ética de cada profissional, já que se encontra centrada em valores indispensáveis de responsabilidade e dedicação. No entanto, como essa prática está inscrita na história, a sua dinâmica vai sendo conformada a partir de determinantes socialmente construídos. Entende-se, assim, que tem sido afetada pelo processo de reestruturação da gestão e organização produtiva tanto no que se refere ao contexto hospitalar quanto no de atenção primária.



Enfrenta-se a contratualização dos serviços e a conseqüente incorporação de novos dispositivos de gestão da força de trabalho, segmentação e precarização dos vínculos e tentativas de padronização da prática médica.

1.2. Breve enquadramento teórico-metodológico sobre “ser” trabalhador na contemporaneidade

A explicitação da problemática do estudo, das questões norteadoras e do recorte do objeto exige refinar nossa capacidade de interrogar o real e ser escuta para compreender o mundo do trabalho contemporâneo. Esse processo requer orientação teórico-metodológica. Não basta indicar que o trabalho segue como nosso conceito central, mas situar qual concepção de trabalho fundamenta nossa perspectiva de análise. Segundo Frigotto (2012, p.8), trata-se “da crise e esgotamento da forma específica que assume o trabalho no processo de sociabilidade ou do sociometabolismo do sistema capitalista”.

Importa, assim, saber que a intensificação do processo de precarização do trabalho alcança a precarização da vida. Esse processo, regido por novas modalidades de gestão, organização e controle do trabalho, é conduzido pelo fenômeno da terceirização (Druck, 2016). É uma forma de contrato que discrimina, põe em risco a saúde, fragmenta identidades coletivas dos trabalhadores, intensifica a alienação e a desvalorização humana, revelando-se uma estratégia de dominação que atinge, de forma diferenciada, todos os trabalhadores como parte da dinâmica de desenvolvimento do capitalismo flexível (Alves, 2017; Antunes, 2013).

A partir dessas orientações teóricas gerais buscamos ter mais clareza das relações e mediações que afetam o grau de liberdade ou constrangimento detido pelos profissionais no sentido de reforçar ou contrariar as estratégias gestonárias e de re-burocratização digital das suas práticas profissionais. Ou se os atuais mecanismos de controle e vigilância profissional têm contribuído para reconfigurações ao nível dos saberes profissionais, das identidades, da relação com os pares, a hierarquia e os usuários. Cabe também discutir em que medida as transformações associadas a reestruturação produtiva, a segmentação e a precarização dos vínculos empregatícios afetam as trajetórias ocupacionais e educacionais na área da saúde, identificando riscos e incertezas que envolvem o futuro profissional em diferentes ciclos da carreira. Quais conceitos temos utilizado para alcançar essa compreensão?



Acionamos a sociologia, em especial a sociologia do trabalho e das profissões, ao inscrever-nos nas lógicas atuais de mercadorização e desregulação das relações de trabalho e nível local e global. A incerteza e o risco, transversais a todos os setores da atividade econômica (Bauman, 2001; Beck, 2000, 1992; Sennett, 2001), caracterizam toda uma geração dos mais jovens (sem e com elevadas qualificações), que se confronta com mercados de trabalho segmentados, fragmentados e cada vez mais desiguais. O acesso e a permanência em um emprego/ profissão tende a apresentar-se como um dos maiores desafios aos projetos de vida na atualidade, com impactos na capacidade de projetar o futuro e de contribuir para a renovação da sociedade. Ao mesmo tempo, as profissões até então relativamente protegidas nas suas prerrogativas associadas às credenciais e ao monopólio profissional, em especial no setor da saúde, são alvo de profundas transformações tanto da *expertise*, autonomia e poder, como das formas de identificação com a posição onde exerce a profissão e sua identificação com a missão/vocação. Desta discussão mais ampla (Svensson & Evetts, 2010), importa reter a multiplicidade de lógicas e estratégias dos profissionais no mercado de trabalho que podem resultar de “conflitos de jurisdições” (Abbott, 1988), de reações defensivas face ou ao não reconhecimento da *expertise* (Friedson, 2001) ou à “banalização” e “deslegitimação” de títulos acadêmicos (Hartzfeld, 1998; Bourdieu, 1978), de processos de “segmentação internas” ou de “reestratificação” de grupos (Pereira, Kirkpatrick, & Exworthy, 2016). Os estudos por nós realizados (Marques, 2018, 2014, 2013, 2000; Marques & Diana, 2017) reivindicam a transversalidade de desregulamentação das relações de trabalho a todos os grupos profissionais ao se associar à progressiva perda das conquistas laborais do século XX dos países ocidentais, precarização e crise das identidades (Pinto, 2006; Dubar, 2000).

Mobilizamos esses referenciais oriundos das ciências humanas e sociais, de forma muito interessada em contribuir com a discussão de um projeto de reforma sanitária que toma por base o conceito ampliado de saúde e a organização de um sistema universal, público de saúde (Vieira, 2005; Martins, Marques, Costa, & Matos, 2014). Tratamos tanto de um campo de estudo sociológico clássico, mas também de um campo tradicional de análise e intervenção na saúde coletiva e que se situa em duas das suas subáreas, denominadas ciências humanas e sociais em saúde e políticas e gestão de sistemas de saúde.



Assim, os estudos sobre grupos profissionais, qualificação, identidade, reconhecimento e trajetórias ocupacionais foram emblemáticos para entender um momento de intensa transformação tecnológica que não altera apenas a natureza dos instrumentos de trabalho, mas, sobretudo, as representações simbólicas que ordenam e reproduzem as relações sociais no mundo do trabalho e suas formas específicas no setor saúde (Vieira & Chinelli, 2013; Vieira, Chinelli, d'Ávila, Fortes, & David, 2017).

Isso porque em nossos estudos sobre trabalhadores técnicos da saúde percebemos os limites da sociologia das profissões (Vieira, 2007) para compreender seus processos de profissionalização, diante, muitas vezes, do desencontro entre formação e inserção profissional que experimentam. Recorremos à sociologia dos grupos profissionais, chegamos à temática das formas de identidade profissional e percebemos a necessidade de associar com as disputas por reconhecimento e qualificação como construções sociais (Dubar & Tripier, 1998; Honneth, 2003; Tartuce, 2002). Noções que permitem aprofundar a compreensão de grupos fundamentais que atuam na saúde como os agentes comunitários, pessoal auxiliar e técnico de enfermagem, laboratório, administrativos, vigilância em saúde, saúde bucal, entre outros.

Chegamos assim nas trajetórias, que foram acionadas tanto como conceito teórico como recurso metodológico, nos auxiliando a debater as ideias de futuro do trabalho, que afeta todos os trabalhadores que têm participado de nossas investigações, confrontados pelos constrangimentos e pelas escolhas da vida, cada vez mais difíceis, aleatórias e incertas. Diante da ampla e crescente diversificação de formas de emprego, percursos profissionais e dinâmicas de identidade, segue pertinente buscar compreender os modos de ser trabalhador. “A pluralidade desses modos de ser, justifica o interesse teórico e metodológico pelas trajetórias ocupacionais de trabalhadores” (Guimarães & Hirata, 2006, p. 12).

Diferentes dimensões de análise se complementam. Como se relacionam e permitem alargar a análise do objeto de estudo que escolhemos recortar sem perder a ideia de totalidade histórica que é uma determinada realidade social? Fizemos uso do conceito de qualificação como relação social (Tartuce, 2002), que permitiu que nossas análises fossem tomadas no contexto das políticas públicas de educação e formação, de reconfiguração do Estado e das transformações no mundo do trabalho, considerando as especificidades do trabalho em saúde (Chinelli, Vieira, & Deluiz, 2013).



Com efeito, assumir o processo de formação e legitimação de saberes e qualificações permite-nos articular o espaço de qualificação com outros, além do profissional, como os de aprendizagem e modalidades de transmissão de uma geração à outra. As modalidades de aquisição, transmissão e reconhecimento/legitimação é assumido como um processo relacional com correspondência indireta e dependente das relações de força das partes envolvidas (trabalhadores, empregadores, sindicatos, associações patronais, entre outros) numa dada conjuntura econômica, política e social.

Assim, novas questões se impõem, o que exige lançar mão de alternativas metodológicas que permitam compreender o processo de conformação dos modos contemporâneos de ser do trabalho em saúde. Este tem vindo a apresentar transformações profundas que têm permanecido relativamente invisíveis no domínio das ciências sociais, em especial, na Sociologia (Carapinheiro & Correia, 2015).

2. APROXIMAÇÕES AO EMPÍRICO

Ainda que este capítulo se dedique, exclusivamente, às nossas experiências de abordagens qualitativas ao trabalho em saúde, importa dizer que entendemos que os dados quantitativos e qualitativos não se opõem. A combinação destas metodologias permite construir um quadro mais completo dos fenômenos estudados, representando diferentes aspectos ou dimensões da realidade. Buscamos, como pesquisadoras que pertencem a estáveis coletivos institucionais, integrar estudos quantitativos, muitas vezes de mapeamentos iniciais e necessários de bases de dados, com análises de documentos públicos e de políticas sobre gestão do trabalho e da educação, visando compreender as concepções em disputa, sem esquecer as pautas do movimento organizado dos trabalhadores. Nesse processo, foi preciso ouvir o próprio trabalhador sobre renda, jornada de trabalho, desgaste, expectativas, entre outros aspectos (Vieira, 2007; Vieira & Chinelli, 2013; Marques & Macedo, 2018).

2.1. Fases, instrumentos, técnicas

A explicitação apresentada define, de forma geral, todos os nossos estudos sobre o trabalho em saúde e acaba por afetar todas as fases, instrumentos e técnicas de análise, ainda que cada recorte de objeto investigado, com suas



especificidades, solicite outros conceitos, instrumentos, técnicas. De forma geral, essas fases de aproximação ao empírico contemplam o referencial teórico, a revisão da literatura sobre o tema, o período do estudo, a seleção de documentos públicos do campo do trabalho e educação em saúde que formulam tais políticas e estratégias de gestão do trabalho em saúde, a definição e elaboração dos instrumentos de coleta de dados, a caracterização dos grupos ocupacionais, dos diferentes cenários e esferas administrativas onde o trabalho em saúde acontece também são relevantes já que essas dimensões são impactadas e reagem de forma distinta a esse processo. Os instrumentos de pesquisa precisam de sensibilidade para captar a complexidade do objeto. Uma estratégia metodológica que auxilia a compreensão do “real” pode passar pela combinação de técnicas de pesquisa. O uso combinado de levantamento de dados em bases nacionais, informações de perfil com variáveis clássicas como sexo, idade, renda podem ser coletados em acervos institucionais, geralmente da área de recursos humanos. Essa fase exploratória auxilia o refinamento dos instrumentos mais centrais que usamos como as entrevistas aprofundadas e os grupos focais. Destaque deve ser dado para a riqueza na experiência recente de retornar aos entrevistados. Essa possibilidade de interagir com os mesmos trabalhadores respeitando intervalos de tempo suficientes para compreender a dinâmica das suas trajetórias educacionais e ocupacionais ainda está por ser mais analisada.

2.2 Há contextos e contextos...

O contato com o empírico é marcado pelo contexto e aqui a crise sociopolítica brasileira precisa ser destacada, já que seu agravamento repercute na formulação e implementação das políticas públicas e afeta o trabalho em saúde. A violência cresce, a saúde pública sofre um desmonte (Marques & Macedo, 2018; Wermelinger, Machado, Araújo, Vieira & Santos, 2018) e nossos estudos têm sido realizados em contexto de precarização social e, portanto, também subjetiva da vida. Todos esses novos registros que impactam a relação dos trabalhadores de saúde com seu fazer profissional revestem-se, ainda, de maior complexidade ao se considerar o veloz processo de envelhecimento populacional e a intensificação de fluxos migratórios.

Se a literatura afirma que, mesmo em contexto de crise econômica, o emprego em saúde parecia assegurado (e.g., Dedecca & Trovão, 2013), hoje assistimos



o desemprego crescer na atenção primária e também cresce o quantitativo de trabalhadores adoecidos e muito pressionados em cumprir metas, sendo esse último caso também visível em Portugal. Como o desenvolvimento do trabalho de campo é atravessado pelo contexto? Que cuidados podem ser tomados para que o trabalho de campo aconteça? De que forma a “crise” abre e/ou fecha novas possibilidades de refletir sobre as orientações teórico-metodológicas e ético-políticas que nos movem? Em que medida o campo pode ser momento de reflexão aprofundada para entrevistadores e entrevistados e gerar transformações do vivido sem que o fazer científico se torne militância?

2.3. Sujeitos mais e menos sujeitos

Como já mencionado, diferentes conceitos são necessários para analisar os diversos grupos ocupacionais da saúde. Algumas categorias sociológicas como saber, autoridade, ética, autonomia e ideal de serviço, oriundas da sociologia das profissões de vertente anglo-saxã, não se mostram adequadas para a compreensão do trabalho de todos os grupos ocupacionais que atuam na área da saúde. Há uma parcela tanto quanti como qualitativamente importante de trabalhadores envolvida na prestação do cuidado que não se consideram profissionais.

A noção de saber técnico-científico é central para compreender os modos de ser médico, que a partir daí buscam assentar suas práticas em valores como autonomia e autoridade profissional (Vieira, 1996). Já para a maior parte dos técnicos da área é a noção de reconhecimento (Honneth, 2003) que melhor permite compreender a construção dos seus modos de “ser” trabalhador. Isso porque em alguns países, como o Brasil, muitos trabalhadores da saúde ainda podem atuar sem formação profissional técnica específica e a discussão de identidades associada ao reconhecimento é central. A análise das trajetórias indica que, mesmo antes do processo de intensificação, precarização e exploração do trabalho, boa parte dos trabalhadores da saúde não escolheram um caminho profissional. Transitaram por múltiplas atividades antes de chegar na saúde, conseguindo estudar um pouco para trabalhar, vislumbrando com o trabalho voltar a estudar (Vieira & Chinelli, 2013).

O crescente desencontro entre formação e inserção profissional, a hiperqualificação de trabalhadores e suas estratégias em busca de um



cotidiano de trabalho com mais significado e menos penoso nos levaram a ampliar nosso olhar para a noção de precarização do trabalho, que ultrapassa a discussão da fragilidade associada ao vínculo empregatício. Esse conjunto de aspectos também foi confirmando a pertinência de associar o estudo de recuperação de trajetórias ocupacionais aos modos de ser trabalhador. Assim, a recuperação de trajetórias também pode ser entendida como recurso metodológico para contemplar dimensões relacionais e biográficas dos sujeitos do estudo em uma perspectiva longitudinal (Demazière & Dubar, 1997).

Através de entrevistas abertas e aprofundadas com base em roteiro, a recuperação de trajetórias educacionais e ocupacionais deve considerar tanto o contexto sociopolítico mais amplo e ainda contemplar a história familiar e pessoal com suas dinâmicas, a situação atual e as expectativas. Por isso podem ser consideradas um recurso metodológico que ajuda a integrar passado, presente e futuro e as tensões e contradições envolvidas. Multideterminado, o processo de “fazer-se” trabalhador parece mesclar condições objetivas de existência e aqui incluímos as variáveis sociológicas tradicionais como classe, raça, gênero, geração, a busca pela sobrevivência, o acaso, mas também a inspiração que vem de sujeitos “admiráveis” que lançam questões sobre novas formas e possibilidades de estar no mundo.

2.4. Indicações analíticas

Consideramos que, sempre que possível, as pesquisas devem ser produzidas coletivamente e precisam de continuidade. Os estudos tendem a ser concluídos com novas questões e, ao longo do processo, vamos sentindo necessidade de maior aproximação a diferentes dimensões de análise do que estudamos. Como a observação do real pode ganhar complexidade e novos significados? Como o trabalho de campo pode ampliar nossa capacidade de estabelecer novas relações? Nos parece importante que o investigador participe das diferentes etapas que integram a pesquisa. O trabalho de campo é um momento bastante favorável para ajustes teóricos e vislumbres do que se seguirá na fase de análise, já incluindo aspectos novos que podem ser incorporados em estudos futuros. Esse processo, que deveria incluir a observação do cotidiano de estudo, pede roteiros mais abertos e tempo para encontros mais longos.



Em estudos realizados sobre o trabalho em saúde e trajetórias profissionais no âmbito do Observatório dos Técnicos em Saúde (EPSJV, Fiocruz), Vieira e Chinelli (2013) sinalizaram para a atenção a ser dada ao momento de início da vida profissional. Esse questionamento aciona lembranças que, bem articuladas às variáveis de localização social dos sujeitos do estudo, permitem distinguir os valores e sentidos atribuídos ao trabalho. Se para gerações anteriores e profissões mais consolidadas esse início simbolizava uma etapa de um projeto profissional claramente definido que se desdobra de forma linear ao longo da vida, não tem sido assim para os mais jovens como já não era para o trabalhador “subalterno”.

De forma geral, o tornar-se trabalhador da saúde não chega a ser uma escolha, mas é conjunturalmente condicionado por escassas oportunidades de trabalho, pela disponibilidade de baixo capital social e cultural, pelo nível de escolaridade/qualificação, pelas estratégias de vida pessoais e familiares (Chinelli, Vieira & Menezes, 2014). Os percursos profissionais vão se fazendo porque algumas “condições de possibilidades” permitiram. A realidade é construída a partir de um espaço de possíveis, que faz com que estejamos situados em relação aos outros e relativamente autônomos às determinações do contexto.

Para escaparmos ao senso comum precisamos considerar a dinâmica própria de cada grupo ocupacional, a geração, o tipo de vínculo laboral, as instâncias de governo, gênero e tempo de trabalho, pois revelam expectativas materiais e simbólicas diferenciadas com relação ao trabalho na saúde. Assistimos ao desencontro crescente entre formação e inserção profissional e as angústias daí derivadas merecem ser consideradas no contexto mais geral e também mais particular de cada trabalhador. As oportunidades de escolha são relevantes para a construção dos sentidos, do propósito, com a transformação, com a construção do projeto de vida. E essas oportunidades afetam de forma diferenciada as gerações de trabalhadores. Isso porque a literatura vem sinalizando que ainda que o trabalho siga como conceito estruturante do sujeito, o valor atribuído ao emprego de uma vida inteira vem sendo relativizado pelos mais jovens diante da crise do mundo do trabalho (Vieira & Marques, 2014; Vieira & Chinelli, 2013; Vieira, Chinelli, d’Ávila, Fortes, & David, 2017).

Assim como os estudos anteriores são valiosos para identificarmos os ajustes que antecedem o campo, também podemos fazer uso da nossa capacidade de escuta e observação do cotidiano para definir ajustes mais finos. Nossas



experiências de vida e acadêmicas fazem parte das tentativas de contato com o empírico, auxiliam a construção dos procedimentos metodológicos. Vale destacar os desafios associados à formação e orientação de jovens pesquisadores que, ao enfrentarem dilemas próximos aos identificados como questões de estudo, alimentam novos contornos ético-metodológicos que nos interpelam para o debate acerca do fazer pesquisa social no campo do trabalho e formação profissional hoje.

Igualmente, tem lugar neste debate as nossas implicações com os problemas de pesquisa, a construção das “condições de possibilidades” para realização dos estudos, a relação entre “observador/ observado”, entre outros processos sociais de produção de conhecimento. Tomamos por base que a realidade é construída a partir de um espaço de possíveis, que faz com que estejamos situados em relação aos outros e relativamente autónomos às determinações do contexto. Importa, por isso, conhecer variáveis tradicionais para se pensar a forma de produzir o cuidado, como gênero, geração, vínculos empregatícios, pois são condicionantes da percepção dos trabalhadores, gestores e usuários sobre o trabalho em saúde. Cabe, ainda, discutir categorias centrais que precisam anteceder o trabalho empírico como saber, ética, autonomia e ideal de serviço, reconhecimento, formas identitárias. Também é relevante deixar um espaço de sobra um pouco aberto, capaz de abrigar novos conceitos, categorias, estratégias percebidas no próprio processo de realização do empírico.

Assim, Minayo (2004) tem nos apoiado na análise do empírico. Com base em uma perspectiva compreensiva que acompanha todo o processo investigativo e valoriza a transcrição do material do campo inclusive, a análise de conteúdo permite buscar os sentidos da fala dos trabalhadores. São leituras que vão se repetindo e possibilitam construir o quadro de análise que se apoia em eixos temáticos associados aos objetivos do estudo. Entra-se em contato com a totalidade de cada depoimento e com os conteúdos que possuem transversalidade, conformando momentos de análise que se complementam. A análise é orientada por uma abordagem em que a fala é contextualizada a partir do pertencimento do sujeito a determinado contexto histórico e grupo social (Minayo, 2004). Dessa forma, os depoimentos permitem a construção de sínteses de cada entrevista e a identificação de temas centrais para a compreensão das trajetórias profissionais, a relação entre formação e trabalho; as motivações para a inserção na área da saúde, os dilemas cotidianos, os sentidos do trabalho e as aspirações profissionais.



3. QUESTÕES QUE SEGUEM

Seguindo Minayo (2012), o crescimento científico precisa ser acompanhado de avanços na inovação orientada à internacionalização científica e à investigação, ressaltando-se novos modos de socialização das experiências adquiridas no trabalho empírico. Assim, parece-nos que a produção deste texto, associado ao encontro no Painel de Discussão, contribui com uma agenda importante, ao envolver atividades colaborativas entre pesquisadores nacionais e internacionais.

A produção de conhecimento científico implica que se desenhem estratégias e planos de pesquisa assentes no terreno e na proximidade com os protagonistas destas transformações em curso. No entanto, segue sendo complexo fazer observação metódica em espaços organizacionais, como hospitais ou centros de saúde, bem como envolver os diversos profissionais do setor da saúde, dadas as exigências ético-institucionais relacionadas com protocolos de acesso à informação, análise e preservação de dados, bem como de estratégias de obtenção de consentimentos informados e confidencialidade da informação recolhida. Adicionalmente, importa ter presente a questão epistemológica da relação “observador/ observado” e dos processos de recolha de informação serem eles próprios processos sociais *sui generis* que tantas controvérsias têm vindo a suscitar na produção de conhecimento científico (Almeida & Pinto, 1986). Embora apresente possibilidades limitadas de comparação e generalização sistemática, a abordagem qualitativa permite recuperar a unidade entre as ações, os significados e os valores atribuídos pelos sujeitos históricos. Como construir o trabalho de campo, analisar narrativas, compreender histórias de vida, organizar grupos focais, elaborar roteiros de entrevistas? Essas perguntas seguirão.

3.1. As questões do tempo

Cientes da importância de acompanhamento de trajetórias profissionais para o aprofundamento das questões em parte levantadas aqui, também temos que lidar com dúvidas relacionadas ao intervalo de tempo mais adequado entre as entrevistas. Muitas vezes esse intervalo não segue as liberações orçamentárias nos casos de projetos financiados. Que equívocos analíticos o desrespeito ao intervalo de tempo mais adequado pode trazer?



É melhor realizar no tempo possível ou redefinir rumos? Os casos em que o acompanhamento de trabalhadores no tempo requer adicionar encontros coletivos como grupos focais aciona dificuldades extras pelo fato de exigir que os trabalhadores sejam liberados no mesmo horário e se encontrem em local pré definido. Ou seja, são negociações que as entrevistas individuais não requerem já que o pesquisador, praticamente, permanece à disposição do entrevistado, visando não “perder” o depoimento. Esse aspecto aciona uma preocupação com as possibilidades de enviezar a análise diante de quais trabalhadores aceitam o convite de seguir no estudo ao longo dos anos. Ou seja, quem são esses participantes que podem aceitar os novos encontros de coleta de informações? Possuem características peculiares? Certamente essa pergunta deve passar a integrar o roteiro dos encontros individuais e coletivos de acompanhamento de trajetórias.

3.2. Questões que condicionam

É pertinente interrogar em que medida é possível captar o ofício da “artesanía” no meio de tantos procedimentos altamente “tecnicizados” efetuados, permeados de uma tendência crescente de precarização e de prestação de cuidados de saúde subordinados à lógica de gestão e de produtivismo. São várias as manifestações: desemprego, sofrimento psíquico, intensificação laboral, flexibilização dos vínculos, múltiplos empregos, desgaste, desencontro entre formação e inserção profissional, fragilização do movimento organizado dos trabalhadores, precárias condições de trabalho, salários baixos, dificuldades de fixação de médicos no setor público de saúde. Esse conjunto de registros afeta temas como os processos de qualificação, inserção no mercado de trabalho, relações de e com o trabalho, gestão, expectativas e valores profissionais, entre outros.

Como podemos seguir fortalecendo grupos de investigação e identificando alternativas para que consigamos captar processos complexos e cada vez mais dinâmicos? Processos condicionados historicamente pela combinação de múltiplos aspectos como gênero, geração, renda, etnia, posição da família na estrutura social, estratégias e redes de relações pessoais e familiares; posições que as profissões ocupam na estrutura social e modalidades de organização subjetiva da experiência pessoal.



4. APONTAMENTOS FINAIS

Nossas experiências investigativas para compreender o trabalhador da saúde permitem afirmar que essa produção de conhecimento tem muito a ganhar com a aproximação entre o campo das ciências humanas e sociais, em especial da sociologia do trabalho e das profissões, com os saberes produzidos pela saúde coletiva, de forma mais específica no que tange as áreas de trabalho, gestão, qualificação e educação profissional em saúde.

Inspirados em alguns autores desses campos, como Tartuce (2002), Bourdieu (2001), Geertz (2001), Bauman (2001), Minayo (2004), Pinto (2006), Schwartz (1987), entre tantos outros, elencamos lembretes que podem nos auxiliar a observar e relacionar aspectos teóricos, éticos, metodológicos e também políticos.

- O homem forma-se por meio da relação dialética com a realidade social. Indivíduo e coletivo são interdependentes e, portanto, objetivo e subjetivo também;
- Vemos a vida dos outros através das lentes que nós próprios polimos, ou seja, temos sempre de explicitar os nossos pressupostos de partida para as opções formuladas;
- É necessário amadurecer as concepções teóricas que orientam o estudo e, assim, dar maior clareza às lentes que usamos para compreender o real; os procedimentos metodológicos se refinam diante do amadurecimento das concepções teóricas;
- Qualquer construção teórica que busque a transformação de práticas deve estar atenta à produção social do sentido;
- Diante das sucessivas transformações produtivas importa colocar ênfase na relevância da explicitação da problemática a ser estudada e suas motivações quanto ao recorte do objeto;
- Critérios específicos do recorte do objeto podem ser associados para cuidar da seleção e diferenciação dos sujeitos do estudo, o que nos permite ultrapassar atributos clássicos como idade, posição na família, gênero e raça. Chega-se ao ponto de saturação pela diversificação dos informantes e clareza das questões do estudo;



- A relação pesquisador-pesquisado não é uma relação de igualdade, mas é sempre uma relação ética, informada e deontologicamente responsável;
- O trabalho de orientação abriga novas e múltiplas demandas de investigação que abarcam trabalhos com graus diferentes de autonomia, exigência e complexidade. Precisamos conversar mais sobre o que se espera de cada uma das propostas de formação de jovens pesquisadores;
- O cronograma de pesquisa também deve tratar do tempo interno; o tempo do teórico se fazer internamente; o tempo do campo nunca segue nosso cronograma. Precisamos ser mais honestos quanto a isso. Precisamos discutir a questão do tempo, cada vez mais reduzido que parece inviabilizar a intenção de ir a campo, que de forma geral os jovens pesquisadores, legitimamente, querem experimentar;
- A investigação sociológica deve ser uma prática assentada em valores do bem comum, que têm sido constrangidos pelos procedimentos técnicos, financeiros e administrativos altamente regulados, a serviço de uma gestão da produção e divulgação do conhecimento científico orientada pelo produtivismo.

Esperamos que o capítulo possa contribuir com a discussão dos aspetos teóricos, éticos e metodológicos transversais aos estudos e problemáticas associadas à temática do trabalho em saúde. Se o trabalho é uma dimensão central para a organização de sistemas nacionais de saúde, segue sendo necessário refletir coletivamente sobre estratégias e alternativas comuns que possam auxiliar futuros estudos e intervenções no campo. Diante das transformações velozes que estão por vir, precisamos estreitar relações institucionais e aprofundar nossas investigações para dar continuidade aos estudos que contornam o tema do trabalho, gestão e qualificação em saúde. Assim, vale aprofundar coletivamente questões debatidas em estudos anteriores visando, inclusive, tentar interferir qualitativamente na formulação de políticas de gestão do trabalho e educação na saúde.



**ESTA PÁGINA FOI DEIXADA EM BRANCO
INTENCIONALMENTE**



REFERÊNCIAS

- Abbott, A. (1988). *The system of professions an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1986). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. in A. Silva e J. M. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 55-78.
- Alves, G. (2017). Terceirização: o futuro do trabalho no Brasil. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 15(2), p. 337-339, ago.
- Antunes, R. (2000). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity.
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Piados.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1978). Classement, déclassement, reclassement, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.º 24, pp. 527-557.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand, 324p.
- Carapinheiro, G. & Correia, T. (2015). *Novos Temas de Saúde, Novas Questões Sociais*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Chinelli, F., & Vieira, M., & Deluiz, N. (2013). O conceito de qualificação e a formação em saúde. In: Morosini, M. V. G. C., Lopes, M. C. R., Chagas, D. C., Chinelli, F., & Vieira, M. (Orgs.) *Trabalhadores técnicos da saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS*. Rio de Janeiro: EPSJV.
- Chinelli F., & Vieira M., & Menezes C. (2014). Qualificação Profissional e Trajetórias Ocupacionais de Trabalhadores Técnicos em Saúde, MIC Martins, A. P Marques, N. R. Costa e A. Matos (Orgs.), Ebook - Trabalho em Saúde, Desigualdades e Políticas Públicas, Edição CICS-UMinho/ ENSP/FIOCRUZ URL: www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cics_ebooks/issue/view/149/showTochhttp://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cics_ebooks/issue/view/149/showToc.
- Dedecca C.S., & Trovão, C.J.B. (2013). A universalização e a força de trabalho no complexo da saúde, vantagens e desafios. *Cien Saude Colet*, 18(6), 1555-1567.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités*. Paris: PUF.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris: Nathan
- Donnangelo, M.C.F. (1975). *Medicina e sociedade. O médico e seu mercado de trabalho*. São Paulo: Pioneira.



- Druck, G. (2016). A Terceirização na saúde pública: formas diversas de precarização do trabalho. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 14(supl. 1), p. 15-43, nov.
- Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Trayectorias Ocupacionales y Mercado de Trabajo. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, Buenos Aires, ano 7, n. 13, p. 5-15.
- Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Editions Armand Colin.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Frigotto, G. (2013). Educação e Trabalho em Tempos de Insegurança. Disponível em: < <http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/DIESE-Artigo-2012.pdf>>.
- Geertz, C. (2001). *Nova Luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Guimarães, N. A. & Hirata, H. (2006). *Desemprego: trajetórias, biografias, mobilizações*. São Paulo: Senac.
- Hatzfeld, H. (1998). *Construire des nouvelles légitimités en travail social*. Paris: Dunod.
- Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução Luiz Repa. São Paulo: Editora 34.
- Marques, A. P. (2018). Reformas de saúde nos países do Sul da Europa, razão gestionária e profissionalismo. In Silvia Gomes, Vera Duarte, Fernando Bessa Ribeiro, Luís Cunha, Ana Brandão, Ana Jorge (Orgs.), *Desigualdades sociais e políticas públicas*, Edições Húmus, pp. 415-434.
- Marques, A. P. (2014). Mercados de trabalho no sector da saúde: Profissionalismo, paradoxos e dilemas de regulação. In MIC Martins, A. P Marques, N R Costa e A. Matos (Orgs.), Ebook - Trabalho em Saúde, Desigualdades e Políticas Públicas, Edição CICS-UMinho/ ENSP/FIOCRUZ (127-139) URL: www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cics_ebooks/issue/view/149/showTochttp://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cics_ebooks/issue/view/149/showToch
- Marques, A. P. (2013). Empregabilidade e (novos) riscos profissionais. In A.M Brandão e A.P. Marques (Org), *Jovens, Trabalho e Cidadania: Que Sentidos?*, Ebook; CICS/ Universidade do Minho (pp. 20-34) ISBN 978-989-96335-1-3 [http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cics_ebooks/issue/view/123] [<http://hdl.handle.net/1822/26455>]
- Marques, A. P. (2010). “Sacralização” do mercado de trabalho. Jovens diplomados sob o signo da precariedade”, *Revista Configurações - Trabalho e Não trabalho: valor e (in)visibilidade*, nº 7, CICS, Universidade do Minho, pp. 65-89.
- Marques, A. P., & Macedo, A. P. M.C. (2018). Políticas de saúde do Sul da Europa e desregulação das relações de trabalho: um olhar sobre Portugal. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(7), 2253-2264. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018237.09282018>
- Marques, A.P., & Falleiros, I. (2017). Metamorfoses na política, valores empresariais e governação em saúde em Portugal, *Configurações*, nº 19, pp 72-88, ISSN: 2182-7419 [Online], disponível: <http://configuracoes.revues.org/4009>.



- Marques, A.P., & Vieira, D. (2017), Citius, Altius, Fortius in a deregulated labour market: Narratives of precarious graduates. *Work, Organisation, Labour & Globalisation*, Vol. 11(1), Spring 2017, Pluto Journals, pp. 28-47 [online], disponível: <http://www.jstor.org/stable/10.13169>.
- Martins, M.I.C., Marques, A.P., Costa, N.R., & Matos, A. (Orgs.) (2014), Ebook *Trabalho em Saúde, Desigualdades e Políticas Públicas*, Edição CICS-UMinho/ENSP/FIOCRUZ, www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cics_ebooks/issue/view/149/showToc
- Minayo, M.C.S. (2012). Global & Local, Meritocrático & Social: o papel da ciência e tecnologia em saúde coletiva no Brasil. *Trabalho em saúde. Revista Tempus - Actas de Saúde Coletiva*. UNB, abril de 2012.
- Minayo, M.C.S. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9ª ed. São Paulo: Hucitec.
- Paim, J.S. (2008). A reforma sanitária brasileira e o Sistema Único de Saúde: dialogando com hipóteses concorrentes. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 18(4), p. 625-644.
- Pereira, R.C., Kirkpatrick, I., & Exworthy, M. (2016). El estatus de la profesión médica: reforzado o debilitado por lanova gestión pública? *Gac Sanit*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.07.023>.
- Pinto, J.M. (2006). Precarização e relações de sentido no espaço social do trabalho. *Sociologia*, 16, pp. 177-190.
- Schwartz, Y. (1987). *Travail et Usage de Soi. Je: sur l'individualité*. Paris: Messidor Ed. Sociales. p. 181-207.
- Sennett, R. (2001). *A Corrosão do Carácter: As Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo*. Lisboa: Terrama.
- Svensson, L., & Evetts, J. (2010). *Sociology of Professions: continental and anglo-saxon traditions*. Goteborg: Bokforlaget Daidalos.
- Tartuce, G.L.P. (2002). *O que há de novo no debate da "qualificação do trabalho"?. Reflexões sobre o conceito com base nas obras de Georges Friedmann e Pierre Naville*. Dissertação de mestrado em Sociologia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Vieira, D. A., & Marques, A. P. (2014). *Preparados para trabalhar? Um Estudo sobre os Diplomados do Ensino Superior e Empregadores*, Lisboa: Fórum Estudante/ Consórcio Maior Empregabilidade, ISBN: 978-972-8976-02-6.
- Vieira, M. (1996). *Os médicos e a Aids: novas dimensões da prática*. Dissertação de Mestrado em Saúde Pública. Escola Nacional de Saúde Pública. Fundação Oswaldo Cruz.
- Vieira, M. (2007). Trabalho, qualificação e a construção social de identidades profissionais nas organizações públicas de saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, 5(2), 271-286. <https://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462007000200004>



- Vieira, M., & Chinelli, F. (2013). Relação contemporânea entre trabalho, qualificação e reconhecimento: repercussões sobre os trabalhadores técnicos do SUS. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18(6), 1591-1600. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013000600011>
- Vieira, M., Chinelli, F., d'Ávila, L.S., Fortes, D. R., & David, N.A.S. (2017). Trajetórias educacionais e ocupacionais de trabalhadores do Sistema Único de Saúde, e suas expectativas profissionais. *Saúde em Debate*, 41(spe2), 92-103. <https://dx.doi.org/10.1590/0103-11042017s208>
- Wermelinger, M., Machado, M.H.S., Araújo, L.M.S., Vieira, M., & Santos, M.R. (2018). Dilemas contemporâneos da profissão do cuidado: achados da pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil. In Marilene de Castilho Sá, Maria de Fátima Lobato Tavares, Marismary Horsth de Seta (orgs) *Organização do cuidado e práticas em saúde: abordagens, pesquisa e experiências de ensino*. ____ : Editora Fiocruz.



ESTUDOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS



**ESTA PÁGINA FOI DEIXADA EM BRANCO
INTENCIONALMENTE**



EXPERIENCIAS CON USO DEL MÉTODO DE ESTUDIO DE CASO EN LA INVESTIGACIÓN DE ORGANIZACIONES

AUTORES

Alba María del Carmen González Vega¹ | albagvega117@gmail.com

David Salvador Cruz Rodríguez² | d.cruz.uama@gmail.com

Jesús Manuel Ramos García² | jemaraga1@hotmail.com

Luis Ernesto Vázquez Arellano² | le_va787@yahoo.com.mx

¹UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO - CAMPUS CELAYA SALVATIERRA, CELAYA, MÉXICO

²UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA- UNIDAD AZCAPOTZALCO, CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

RESUMEN

El presente trabajo exhibe la utilidad del estudio de caso en el análisis de las organizaciones. El texto se construye desde la perspectiva teórica de los Estudios Organizacionales a partir de tres estudios de caso con base en la metodología cualitativa, realizados en tres organizaciones con naturaleza diferente y variables y dimensiones distintas. Se muestra la construcción metodológica y empírica en el proceso de indagación y comprensión del fenómeno organizacional a partir de la centralidad del ser humano y la interpretación de la vida cotidiana dentro de ellas.

PALABRAS CLAVE:

Estudio de Caso

Organizaciones

Prácticas de Investigación



NOTAS BIOGRÁFICAS

Alba María del Carmen González Vega: Es profesora-investigadora del Departamento de Finanzas y Administración de la Universidad de Guanajuato Campus Celaya Salvatierra, Celaya Guanajuato México desde el año 2018. Ha sido profesora en la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Abierta y a Distancia de México. Licenciada en Administración y Maestra y Doctora en Estudios Organizacionales. Se ha desarrollado en diferentes proyectos de intervención organizacional en instituciones públicas y privadas. Trabaja temas sobre pequeña empresa, empresa familiar, aprendizaje organizacional, entre otros.

David Salvador Cruz Rodríguez: Es profesor-investigador en el Departamento de Administración de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Unidad Azcapotzalco, México desde el año 2013. Doctor en Estudios Organizacionales y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores CONACYT. Participa como coordinador del Nodo de Innovación, Conocimiento y Tecnología en las Organizaciones dentro de la Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales (REMINEO). Trabaja temas como innovación social, socio materialidad y tecnología en las organizaciones, cultura organizacional, entre otros.

Jesús Manuel Ramos García: Profesor-Investigador del Departamento de Administración de la UAM Azcapotzalco, sus líneas de investigación son: Economía Social y Solidaria, Cooperativismo en México, Gestión y Organización de Organizaciones Sociales, Responsabilidad Social y Turismo Sustentable, Desarrollo Comunitario y Local, y TICs en las Organizaciones. Doctor en Estudios Organizacionales y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores CONACYT. Es miembro de número de la Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales, y coordinador de coloquios de Cooperativismo en México, y de la Economía Social.

Luis Ernesto Vázquez Arellano: Fue Profesor-Investigador del Tecnológico de Estudios Superiores de Villa Guerrero, actualmente es Profesor Invitado en la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco. Tiene el grado de Maestro y Doctor en Estudios Organizacionales por la UAM-Iztapalapa, y Licenciado en Planeación Territorial por la Universidad Autónoma del Estado de México. Sus líneas de investigación son: gobernanza y políticas públicas, estudios críticos de la administración y gestión local.



INTRODUCCIÓN

La forma en que el investigador comprende el mundo determina los medios y las formas en las cuales se logra dar cuenta de la realidad; en este caso, la organización implanta ciertos parámetros de comprensión y explicación de lo que es, la imagen que se expresa comenzando de la teoría que la explica, y en esencia, en los supuestos implícitos y explícitos que se construyen de dichas formas y métodos que dan cuenta de la realidad que la suscribe.

La perspectiva de los Estudios Organizacionales (EO) se sustenta en aquellos elementos reflexivos bajo un contexto socio-cultural determinado, reconociendo la pluralidad de las diversas formas de organización existentes (no sólo a la empresa como único referente) y que en la empresa (la llamada mejor forma de organización) coexisten otros referentes adicionalmente a la generación de ganancia; es por ello, que los EO nacen con la necesidad de abrir fronteras y compartir voces de otras latitudes, otras realidades, otros métodos y otras teorías que dan lugar a entender con mayor profundidad a la organización como objeto de investigación a partir de la reflexión y debate de la ontología y epistemología del conocimiento generado en torno a ella.

Es así como la metodología cualitativa nos acerca a la realidad organizacional desde este punto, indagando sobre la construcción de sentido y el accionar de sus integrantes. Por ello, el presente escrito refiere la integración de tres estudios de caso sobre diferentes fenómenos organizacionales.

El texto presenta, en un primer momento, algunas reflexiones metodológicas y la utilidad del estudio de caso en el análisis organizacional, para presentar posteriormente, los resultados y la metodología e instrumentos utilizados.

1. REFLEXIÓN METODOLÓGICA EN EL ESTUDIO DE LAS ORGANIZACIONES

Los conocimientos que han sustentado la conceptualización de la organización han sido puestos bajo el relieve crítico y colocados a discusión. La ciencia había sido considerada como una explicación neutral de la realidad y verla como un proceso social que modifica y devela ciertas interpretaciones no visibles sobre aquellas realidades dadas como fáctica (Latour, 2003).

La ciencia social está forjada de hechos, pero los hechos son una construcción social (Latour, 2003), una serie de acuerdos tácitos y explícitos



de cómo generar conocimiento. Es un proceso colectivo y colaborativo que sujeta a cierto tipo de realidad con ciertos supuestos epistemológicos y ontológicos que se aglutinan para dar cuenta sobre cierto fenómeno. De esta forma, los investigadores se adhieren a diferentes visiones del mundo, generan una variedad de perspectivas alternativas que imponen diferentes significados sobre las observaciones y la realidad (Astley, 1985); en cuyo caso la verdad absoluta se convierte en relativa y sujeta a diversas interpretaciones influenciadas por la estructura social y predeterminadas por las cosmovisiones individuales de los investigadores. Por lo que, la ciencia se convierte en un proceso subjetivo, donde la razón no es el único principio fundamental que le da sustento a la verdad. Más allá de ser un proceso aislado e individual, se convierte en un proceso determinado por la colectividad insertado en un contexto cultural (Gergen & Tojo, 2004). La verdad se vuelve acotada a cierto momento histórico y social, el lenguaje delimita significados e interpretaciones de visiones del mundo y de relatos acotados; así “ninguna teoría puede simplemente “describir” la realidad empírica en términos lingüísticos neutros” (Astley, 1985, p. 499). La ciencia no es objetiva en la medida que ella es una creación humana, cuya base se sujeta a sus creadores y a los acuerdos establecidos tácita y explícitamente entre grupos de académicos, cuyo proceso más allá de ser objetivo, se concibe como un proceso subjetivo (Astley, 1985) y dependiente de la estructura social que lo ha creado y los sujetos que lo recrean (Latour, 2003).

El análisis organizacional con base en los supuestos de la construcción social han sido determinantes para comprender a la organización desde una perspectiva diferente que da cuenta de una realidad compleja en los términos de un espacio social con múltiples interrelaciones. El observarlas como construcciones sociales, constituidas por sistemas de relatos colectivos, que modifican la forma de actuar de los individuos, no sólo en el espacio organizacional, sino en otros ámbitos, permite reconocer elementos profundos que determinan con gran fuerza, muchos de sus comportamientos que, antes no eran comprendidos.

La interpretación abre puertas para incurrir en la estructura básica de la experiencia, del significado, la conservación, y la reproducción a través del lenguaje y otras construcciones simbólicas a partir de la interacción dinámica con base en escuchar y comprender a partir de la voz de los actores como sujetos no pasivos sino activos en la realidad que los suscribe;



reconfigurando su actuar en términos culturales, organizacionales y cognitivos (Whittington, 2006).

Para Whittington (2006) la dinámica organizacional puede ser entendida a través de sus prácticas, refiriéndose a estas como “las rutinas compartidas de conducta, incluyendo las tradiciones, las normas y procedimientos para pensar y actuar” (p. 619) influenciadas por las estructuras macrosociales y la práctica profesional como elementos que dan entrada a ciertas técnicas. Así, el paradigma dominante de acercamiento a la realidad organizacional configura ciertas prácticas organizacionales concretas, por medio de marcos conceptuales que establecen cosmovisiones del mundo y esquemas de comportamiento que se suponen como legítimas y propias del conocimiento científico y de la técnica desarrollados en la disciplina, busca la resolución de problemáticas organizacionales cuyo fundamento se sustenta en la racionalidad.

El enfoque de la construcción social reconfigura la comprensión de la organización, las interrelaciones entre lo social y lo organizacional a partir de la interacción de los aspectos técnicos que la constituyen y el reconocimiento de la complejidad del ser humano en el espacio organizacional, así como la dominación por las superestructuras ideológicas con las que interactúa. Por ello, la construcción del conocimiento recrea otras formas de alcance a la realidad organizacional, ésta como un espacio dinámico, cultural, simbólico e imaginario (Montaño, 2007) imbricados por relaciones de poder, tradiciones e interpretaciones psíquicas de lo que es la organización para sus integrantes.

1.1. La prioridad del método cualitativo en el escenario organizacional

En el escenario organizacional la pertinencia del método cualitativo se da por distintas argumentaciones; quizá siendo la de mayor peso el hecho de reconocer que las organizaciones y los fenómenos organizacionales por su naturaleza son complejos, y su estudio involucra distintas variables; por lo que no siguen una secuencia lineal o de causalidad como lo orienta la metodología cuantitativa, donde predomina la explicación y la medición, siendo lo trascendental la comprensión e interpretación del comportamiento de las personas y las acciones en la dinámica organizacional. Ante tales



hechos el enfoque paradigmático crítico en el estudio de las organizaciones ya no sigue únicamente una orientación pragmática y funcionalista, sino por el contrario una orientación interpretativa más allá de la eficiencia y eficacia en el logro de los objetivos, dando lugar a la comprensión de los temas como el poder, el conocimiento, la identidad, la cultura, entre otros.

Entrando en acción, se requiere no sólo construir una gran teoría para la explicación, sino lograr la interdisciplinariedad de la comprensión de la organización como objeto de estudio, permitiendo con ello la adopción de metodologías propias y particulares de las distintas disciplinas que convergen. Esto nos muestra que se ha pasado de un campo de conocimiento donde se requerían, soluciones, métodos o formas precisas (razonamiento positivista) de resolución de problemas para el ámbito gerencial y corporativo, donde se podían hacer abstracciones en los estudios, y estudiar ciertas partes, como lo ilustraron los teóricos del campo de la Teoría de la Organización con enfoques clásicos; a un campo de discusión y debate amplio que más que recetas precisas deja amplios debates (diferentes teorías y perspectivas) y considera un estudio integral (holista), centrándose principalmente en los actores organizacionales y no sólo en las élites. En tal situación el estudio del comportamiento de los actores-humanos a partir del marco del actor, como referencia como lo señala Weber (1983), le concierne al método cualitativo al tomar una referencia fenomenológica.

Por otro lado, la pertinencia por el método cualitativo radica en el sentido de que, en los Estudios Organizacionales junto con la ruptura paradigmática (Silverman, 1975), se posibilitó la observación de una variedad de organizaciones que exigen una variedad de metodologías (Heydebrand, 1989), o una hibridación entre ellas, como etnometodología, fenomenología, tipos ideales, estudios comparativos, entre otros; aspectos por los cuales la investigación cualitativa se caracteriza por ser multiparadigmática (...), que cuenta con tal variedad de paradigmas, métodos, técnicas, instrumentos y estrategias de análisis a los cuales se recurren para realizar los estudios (Denzin & Lincoln, 2011). Finalmente optar por métodos cualitativos, no ha sido un proceso determinístico, sino ha sido a coalición de las teorías y adopción de paradigmas en el área organizacional, como lo son de tipo subjetivo como el interpretativo o el humanismo radical (Burrell & Morgan, 1985), permitiendo con ello en los EO poner el acento en variables cualitativas. Asimismo, el posmodernismo ha abierto la posibilidad de análisis



que avancen de un racionalismo individual a uno colectivo, del conocimiento empírico a la construcción social y del lenguaje como representación al lenguaje como acción (Gergen & Tatchenkery, 1996).

1.2. El estudio de caso en el análisis organizacional

Al reconocer la diversidad cultural, de tradiciones, costumbres, formas de organización y las ubicaciones geográficas, sólo por mencionar algunas características, en las que se ubican y operan las organizaciones, es imposible englobarlas a todas en un solo estudio para su comprensión y estudio. Cada una demanda situaciones y contextos particulares, y es por ello que también se ha elegido dentro de la metodología cualitativa el estudio de caso, logrando una profundidad de la comprensión de lo particular.

Dicha elección lo es también debido a que el estudio de caso es considerado como una estrategia de investigación comprensiva (Yin, 1981) al comprender un método que abarca todo, y como una opción del objeto a estudiar más que una metodología *per se*. Como lo refiere Stake (2013, p.12) “el estudio de caso en sí no es una elección metodológica, sino una elección del objeto que va ser estudiado”, denotando la especificidad de un método a ser estudiado, al estudio de lo particular, del cual podemos optar estudiarlo de diversas formas. En tal contexto, se le adjudica al investigador la elección de un caso para estudiarlo, y éste lo puede hacer de distintas maneras, utilizando herramientas cualitativas, cuantitativas o sus combinaciones (Stake, 2013) con el fin de cumplir con los objetivos de investigación planteados y lograr una mayor comprensión.

Se considera al caso de estudio como algo específico, un sistema integrado, con patrones de conducta consistentes (Stake, 1994; Gundermann, 2001). En palabras de Stake, resulta fundamental escoger el caso donde se visualicen mayores posibilidades de aprendizaje con respecto a lo que nos interese del fenómeno, reconociendo de suma importancia elegir el caso buscando siempre el balance y la variedad. Se trata de buscar al mismo tiempo lo común y lo particular en un solo objeto a estudiar. Así el estudio de caso se puede considerar como una forma de análisis multiperspectiva, es decir, que el investigador considera no solo a los actores sino a los grupos importantes de actores y la interacción entre todos ellos, siendo este uno de los aspectos sobresalientes que el estudio de caso ofrece (Barba, 2010).



2. LA INVESTIGACIÓN/MÉTODO/EL PROYECTO

Para la presentación del presente escrito seleccionamos tres estudios de caso (ver tabla 1).

Tabla 1. Estudios de caso

TIPO DE ORGANIZACIÓN	SECTOR	NATURALEZA	VARIABLES ESTUDIADAS	HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS	TIPO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
Empresa familiar	Educación	Privada	Identidad organizacional Familia Empresa	Entrevistas abiertas y semi-estructuradas. Investigación documental.	Observación no participante
Mediana empresa	Call center	Privada	Prácticas laborales, sistemas sociotécnicos	Etnografía encubierta	Observación participante
Organización Comunitaria	Ecoturismo	Comunal	Racionalidad gestión y organización	Investigación documental, entrevistas a profundidad y análisis de casos	Observación no participante

Fuente: Elaboración propia.

2.1. Fases del proceso / de la investigación

El estudio de las organizaciones exhibido en el presente texto alude principalmente a la comprensión de los fenómenos organizacionales, esto porque desde la perspectiva de estudio tradicional de las organizaciones se ha buscado solucionar únicamente problemas. En el caso de las organizaciones mexicanas, consideramos relevante estudiarlas desde un paradigma crítico, teniendo como base la unicidad y particularidad debido al contexto en el que se desarrollan y las múltiples formas de organización que se gestan en dinámicas *sui generis* como lo son las organizaciones estudiadas que emergen en contextos distintos, como organización comunitaria indígena, empresa de call center y empresa familiar.

El proceso de investigación, consideramos es dialéctico y reflexivo, construyendo los elementos de comprensión a partir del reconocimiento del contexto económico, social y cultural, estableciendo formas y usos en la gestión y el fenómeno organizacional, más allá de la eficacia y la eficiencia (ver tabla 2).



Tabla 2. Proceso de la investigación

ETAPA	POSICIONAMIENTO PARADIGMÁTICO	DEFINICIÓN	
Cero	Epistemología	El investigador está inmerso en el contexto de interacción que desea investigar.	
	Ontología	La realidad es subjetiva y múltiple.	
	Axiología	El investigador asume que sus valores forman parte del proceso de conocimiento y reflexiona acerca de ello (reflexividad).	
	Metodología	Conceptos y categorías emergentes en forma inductiva a lo largo de todo el proceso de investigación. Múltiples factores se influyen mutuamente. Diseño flexible e interactivo. Se privilegia el análisis en profundidad y en detalle en relación con el contexto. Confianza y autenticidad.	
	ANÁLISIS	OBJETIVO	HERRAMIENTAS
Uno: Acercamiento a la organización Nivel: sociedad	Contextual 1. Económico 2. Cultural 3. Social	Conocer los aspectos generales ya sea como industria, o como fenómeno organizacional donde se investigan aspectos generales que permitan contar con un amplio panorama sobre los fenómenos que forman parte del objeto de estudio.	Análisis documental del contexto y su influencia en la organización.
Dos: Trabajo de campo Nivel: organización/grupo	Histórico	Identificar aspectos clave y críticos de la organización. Reconstrucción de la historia de la organización.	Entrevistas abierta y semiestructurada. Guía de observación.
Nivel: individual	Interpretación de los integrantes de la organización sobre el fenómeno organizacional.	Identificar aspectos clave y críticos de la organización con base en las variables de análisis. Establecimiento de dimensiones.	Entrevistas semiestructurada, estructurada o abierta. Historia de vida.
Tres: Análisis de la información.	Triangulación de la información.	Indagar con base en la pregunta de investigación.	Ensamble de lo que es la organización a partir de la interpretación de los integrantes.



ETAPA	POSICIONAMIENTO PARADIGMÁTICO	DEFINICIÓN	
	ANÁLISIS	OBJETIVO	HERRAMIENTAS
Cuatro: Presentación de resultados.	Análisis de las variables.	Responder la pregunta de investigación con base en los tres niveles: sociedad, organización/grupo e individuo.	Análisis de categorías y dimensiones establecidas. Explicación del fenómeno organizacional.

Fuente: Elaboración propia con base en Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2010)

2.2. Instrumentos

Para el estudio de las organizaciones es imprescindible ubicar la naturaleza de la organización y el contexto en el que se desarrolla, y a partir de ello identificar los escenarios y las formas en donde se manifiesta la dinámica organizacional con base en la interpretación de los integrantes; es decir, a partir de la significación en interpretación de los hechos críticos y clave que se construyen y se identifican en la historia. Por ello, el análisis documental del contexto es relevante; así mismo, las entrevistas a profundidad, semi estructuradas o informales develan implicaciones de la cosmovisión sobre lo importante para los integrantes.

En los tres estudios, la metodología cualitativa y sus instrumentos buscan evidenciar la construcción de significados.

Instrumentos: Guía de observación, entrevistas, observación participante/ no participante.

2.3. Participantes

Para el estudio de las tres organizaciones, se decidió elegir a los participantes con diferentes procesos de selección. De forma general, para los tres casos, se estableció que los informantes estuvieran en toda la estructura jerárquica y así, en el análisis triangular la información. De manera específica, en el caso 1: la empresa familiar, la selección se dividió a partir de los integrantes con lazos consanguíneos y los que sólo eran empleados sin ningún lazo familiar. Para el caso 2, dado que fue una investigación encubierta con observación participante, la selección de los informantes a partir de convivencia con el investigador. Para el caso 3, la selección de los informantes se sustentó en



aquellos que tenían poder en la toma de decisiones con respecto al rumbo de la organización y se trianguló con la interpretación de integrantes de la comunidad (ver tabla 3).

Tabla 3. Participantes

CASO	PARTICIPANTES
Caso 1 Empresa Familiar	15 mujeres 8 entrevistas a familiares de la organización y 7 a empleados
Caso 2 Mediana empresa: Call Center	Alrededor de 40 miembros 10 directivos
Caso 3 Organización Comunitaria	4 autoridades comunales 6 trabajadores 4 miembros de la comunidad

Fuente: Elaboración propia.

2.4 Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo mediante el establecimiento de variables, dimensiones y su aplicación operativa con base en los tres niveles de la investigación (ver tabla 4)

1. Nivel sociedad: análisis contextual social, económico y cultural
2. Nivel organización/grupo: análisis histórico de la organización,
3. Nivel individual: análisis e interpretación de los integrantes de la organización en los momentos históricos, claves y críticos.



Tabla 4. Análisis de datos

CASO	ANÁLISIS DE DATOS
Caso 1 Empresa Familiar	Familia
	Estructuración y relaciones de parentesco de la familia con respecto a la sociedad mexicana.
	Análisis de la situación actual de la familia mexicana
	Habitus familiar
	Capital económico, cultural, social y simbólico de la familia
	Empresa
	Evolución, desempeño y funcionamiento de la organización
	Análisis histórico del proceso de transformación de la empresa, estructura y funcionamiento actual de la organización.
	Principales referentes en la interacción cotidiana de la organización.
	Identidad Organizacional
Características centrales y únicas	
Perdurabilidad: Pasado, presente y futuro de la organización. Distintividad- lo que los hace diferentes	
Discurso oficial y discurso de los integrantes sobre la misión y objetivos de la organización	



CASO	ANÁLISIS DE DATOS
<p>Caso 2. Mediana empresa, call center</p>	<p>Dimensión tecnológica</p> <p>Impacto en los procesos de trabajo. Mecanismos de control formales e informales.</p> <p>Empresa</p> <p>Análisis histórico del proceso de transformación de la empresa, estructura y funcionamiento actual de la organización.</p> <p>Principales referentes en la interacción cotidiana de la organización.</p> <p>Trabajo</p> <p>Estabilización del trabajo. Capacitación, herramientas y formas de control del trabajo y formas de evaluación del desempeño.</p>
<p>Organización comunitaria indígena</p>	<p>Naturaleza de la propiedad</p> <p>Elementos que construyen el significado de la propiedad y la significación de la comunidad indígena. Formas de convivencia. Toma de decisiones y solución de problemas</p> <p>Empresa</p> <p>Desempeño/ eficiencia/ logro de objetivos</p> <p>Cultura</p> <p>Reconstrucción de los conocimientos y saberes de la cultura indígena sobre las aspiraciones sobre los proyectos productivos.</p>

Fuente: Elaboración propia



3. GUIDELINES PARA ESTUDIOS SIGUIENTES

El método de estudio de caso al igual que otros métodos ha construido su propia validez y confiabilidad. Éste se valida por el alcance y los fenómenos que puede explicar, permitiendo revelar, a diferencia de otros métodos, las cuestiones particulares de un fenómeno. A su vez, la confiabilidad radica en la capacidad que tenga el caso de expresar una realidad concreta. De tal forma que, permite comprender el sentido social de las acciones en relación con la situación interactiva que emerge.

La idea sustancial del estudio de caso permite indagar sobre la experiencia vivida por los individuos creadores y productores de significados que interactúan en diversos campos, delimitando ciertas prácticas, costumbres, estilos de vida, etcétera. La pertinencia del estudio de caso recae en observar a la organización como un espacio donde se construyen relaciones y significados, reconociendo su heterogeneidad y su movimiento permanente. La comprensión de la organización a través de esta perspectiva da cuenta de una complejidad dinámica y multidimensional en la que se encuentra inmersa (Tarrés, 2004; Rodríguez, Gil, & García, 1996; Sautu et al., 2010) (ver tabla 5)

Tabla 5. Validez y Confiabilidad de los estudios de caso

ASPECTO	ESTRATEGIA
Coherencia y validez de los conceptos	El uso de múltiples fuentes de información para establecer la cadena de pruebas. Análisis documental sobre el contexto, informantes de los diferentes niveles jerárquicos de la organización
Validez interna	Construcción de explicaciones específicas y únicas sobre las organizaciones mexicanas.
Confiabilidad	Los estudios de caso son únicos y su conocimiento se presenta de forma profunda para conocer diferentes fenómenos organizacionales más allá del logro de objetivos. La búsqueda se sustenta para comprender qué pasa en las organizaciones mexicanas.

Fuente: Elaboración propia con base en Yin (1981)

4. APLICABILIDAD EN OTROS CONTEXTOS

Las formas organizacionales son diversas y únicas desde el momento de la interpretación de los actores que las integran. El espacio y tiempo es diferente lo que implica una construcción diversa sobre los objetivos organizacionales, razón de ser y formas de gestión. En este sentido, los



procesos de intervención y cambio en las organizaciones se necesitan entablar desde esta perspectiva, a partir de la comprensión del fenómeno organizacional; es decir, un hospital, una cárcel, un psiquiátrico funcionan de forma única no sólo por sus objetivos, sino por el contexto económico, social, cultural e histórico; y la dinámica que entablan sus integrantes.

En esta construcción de los modelos metodológicos en el análisis de las organizaciones se proponen tres vertientes: 1) la necesaria integración de los tres niveles para su comprensión de forma holística: sociedad, organización/grupo e individuo. 2) El análisis contextual económico, cultural y social, análisis histórico y el ensamble de las interpretaciones de los integrantes. 3) El desempeño y las formas y prácticas organizacionales derivadas de la interdependencia de las dos primeras.

5. CONCLUSIONES

Las experiencias de las tres investigaciones permiten concluir lo siguiente. El punto que se busca resaltar es que se ha priorizado la investigación y generación de conocimientos instrumentales y utilitaristas de la gran empresa buscando mejorar el desempeño de las organizaciones, dejando de lado otras interpretaciones que se desprenden de la agrupación e interacción humana; por ejemplo, el caso de la empresa familiar donde las lógicas, empresarial y familiar, se contraponen, pero a la vez se fusionan para buscar objetivos de la familia y un medio de vida. En el caso del call center, la forma en cómo los trabajadores integran las formas de control con base en la tecnología y lo que deriva de ello en el logro de los objetivos. Por último, en el caso de la organización comunitaria que establece los saberes tradicionales y su forma de organización a partir de la comunidad indígena con usos y costumbres diferentes a los países desarrollados. En este sentido, la metodología cualitativa explora y hace evidente a través del estudio de caso, la unicidad y particularidad de las formas de organización y del contexto en el que se desarrollan.

Las limitaciones de los tres estudios de caso en el presente escrito se manifestaron a través de que son diversas variables y dimensiones. Lo único que tienen en común es tratar de comprender y estudiar a las organizaciones en el contexto mexicano para proponer modelos teóricos y conceptuales sobre los diversos fenómenos que suscitan en ellas.



El análisis de los datos y la construcción de los instrumentos se refieren a un proceso reflexivo y dialéctico que visualiza a la metodología cualitativa como un medio en la elección de un paradigma diferente para comprender a las organizaciones, no sólo por el logro de los objetivos, sino en la construcción teórica metodología de observar otros fenómenos organizacionales inmersos en la dinámica de eficiencia y eficacia.

Para comprender a la organización como un espacio social complejo se debe construir mecanismos teóricos y conceptuales que reconozcan la estructura institucional edificada en su estructura organizacional, tamaño, políticas, reglamentos, los recursos financieros y técnicos, las metas y los objetivos que son parte de una dinámica y que están imbricados con la estructura social, simbólica, cultural, sentimental y en general con las dimensiones inherentes a los individuos que la integran. En este sentido, la metodología cualitativa confluye a interpretar lo vivido y sentido por los integrantes de la organización, más allá de sólo la eficiencia y eficacia.

En definitiva, el proceso de investigación no es un proceso sencillo donde sólo y únicamente se siguen una serie de pasos establecidos y convenidos a partir de cierto paradigma, sino contempla una forma de ver la realidad y un método de dar cuenta sobre ella. Es importante recalcar que el diseño de investigación debe ser una elección y no una imposición determinado por la tradición científica a la que el investigador pertenece. En este sentido, es conveniente hacer una reflexión en torno a los supuestos epistemológicos y ontológicos que delimitan la investigación, considerando los compromisos que se establecen a priori, teniendo en cuenta la responsabilidad social y ética que se tiene sobre la generación de conocimiento y sus implicaciones a nivel societal.

En la investigación de un caso en particular se recupera en mayor grado hacer investigación con metodología y no limitarse a realizar una serie de marcos metodológicos -hacer metodología de la investigación-. Esto implica estudiar y comprender con referentes teóricos, saberes y conocimientos propios de la realidad y de los sujetos investigados. Así podremos generar conocimiento auténtico y descolonizarlo de ciertas teorías ajenas a las realidades y a los sujetos activos en que se desenvuelven las organizaciones, contribuyendo a la generación de conocimientos particulares enmarcados a las situaciones contextuales, y una pluridiversidad de saberes y conocimientos, y que estos nos permitan comprender las vidas.



REFERÊNCIAS

- Alvesson, Mats, & Stanley Deetz (1996), "Critical Theory and Postmodernism Approaches to Organizational Studies", en Clegg, R. Stewart, Cynthia Hardy, Thomas B. Lawrence y Walter R. Nord, *Handbook of Organizations Studies*, Sage, London.
- Astley, G. W. (1985). Administrative Science as Socially Constructed Truth. *Administrative Science Quarterly*, 30(4), 497–513.
- Barba, A. (2010). Frederick Winslow Taylor y la administración científica: contexto, realidad y mitos. *Gestión y Estrategia*, 38(Junio-diciembre), 17–29.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1985). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. New: En Heinemann.
- Clegg, R. Stewart, Courpasson, D., & Philips, N. (2006), *Power and Organizations*. London: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. En *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 1–13). Sage.
- Gergen, K.J., & Tojo, J.T. (2004). Organization Science as Social Construction: Postmodern Potentials. *Journal of Applied Behavioral Science*, 40(228), 228–249. <https://doi.org/10.1177/0021886304263860>
- Gonzales, D. (2012). Identidad Organizacional: marco teórico para el análisis organizacional. *Estudios Interdisciplinarios de la Organización*, 1(2), 35–63.
- Gundermann, H. (2001). El método de estudio de casos. En *Observar, escuchar y comprender* (Primera). México, Distrito Federal: Porrúa.
- Heydebrand, W.V. (1989). New Organizational Forms. *Work and Occupations*, 16(3), 323–357.
- Ibarra, E., & Montaña, L. (comps.) (1990), *Teoría de la Organización: fundamentos y controversias*, UAM-I.
- Latour, B. (2003). The promises of constructivism. En *Indiana Series for the Philosophy of Science. Chasing Technology: Matrix of Materiality* (pp. 27–46). Indiana University Press.
- Montaña, H.L. (2006). La Sociología de las Organizaciones: desarrollo, rompimientos y perspectivas. En *Tratado Latinoamericano de Sociología* (pp. 195–208). Barcelona, España: Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Montaña, L. (2007). Enigmas y laberintos. *Eugène Enriquez y el análisis organizacional*. México: UAM Iztapalapa.
- Pfeffer, J. (2000). Los nuevos rumbos en la teoría de la organización. México: Oxford.
- Reed, M. (1996), Organizational Theorizing: a Historically Contested Terrain, en Clegg, Stewart R. Cynthia hardy y Walter R. Nord, *Handbook of Organization Studies*. Londres: Sage.



- Reed, M. (1998), *Organizational Analysis as a Discourse Analysis: A Critique*, en Grant, David. *Discourse and Organization*. Londres: Sage.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Ruiz, O.J.I. (2003). *Metodología De La Investigación Cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2010). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Silverman, D. (1975). *Teoría de las organizaciones*. Buenos Aires. Argentina: Nueva Visión.
- Stake, R. (2013). Estudios de caso cualitativos. En *Manual de investigación cualitativa: Vol. III* (pp. 154–197). Argentina: Gedisa.
- Tarrés, M.L. (2004). Lo cualitativo como tradición. En *Observar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y El Colegio de México.
- Weber, M. (1983). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Whittington, R. (2006). Completing the Practice Turn in Strategy Research. *Organization Studies*, 27(5), 613–634.
- Yin, R.K. (1981). The case study crisis: Some answers. *Administrative science quarterly*, 58–65.



CAPÍTULO

8

CONTRIBUIÇÕES DA ENTREVISTA, LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E ESTUDOS TEÓRICOS PARA AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NA CIDADE

AUTORES

Dilza Côco¹ | dilzacoco@gmail.comPriscila de Souza Chisté Leite¹ | pchiste@ifes.edu.br¹INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, VITÓRIA, BRASIL

RESUMO

Os estudos sobre a cidade são o foco do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech), sediado no Instituto Federal do Espírito Santo, Brasil. Como modo de apresentar a metodologia de pesquisa e de estudo deste grupo, este texto inicia discorrendo sobre o aporte teórico utilizado por este coletivo e, a seguir, apresenta os modos como o Gepech produz dados para as suas pesquisas a partir de levantamentos bibliográficos, entrevistas e estudos teóricos. A especificidade de tais procedimentos liga-se às proposições bakhtinianas relacionadas à polifonia, alteridade, exotopia e dialogismo.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação na Cidade

Entrevista

Levantamento
Bibliográfico

Estudo Teórico



NOTAS BIOGRÁFICAS

Dilza Côco: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Mestre em Educação pela Ufes e Licenciada em Pedagogia pela Ufes. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), com atuação na Área de Ciências Sociais e Humanas nos cursos de Licenciatura em Matemática e nos Programas de Pós-Graduação em Educação, Ciências e Matemática (Educimat) e Ensino de Humanidades (PPGEH). Integra o grupo de pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação na Cidade e Humanidades (Gepech) e do Grupo de Pesquisas em Práticas Pedagógicas de Matemática (Grupem), ambos vinculados à linha de pesquisa Formação de Professores.

Priscila de Souza Chisté Leite: Possui doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). É graduada em Educação Artística pela (Ufes) e licencianda em Letras – Português (Ifes). É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH), orientando pesquisas que versam sobre a Educação na Cidade e no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) orienta pesquisas sobre Histórias em Quadrinhos e a Formação Crítica do Leitor. É líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Artes Visuais, Literatura, Ciências e Matemática: diálogos possíveis” e uma das coordenadoras do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech).



INTRODUÇÃO

Estudos sobre a cidade apresentam-se como temática importante no campo da educação pois contribuem para a compreensão de aspectos históricos, políticos, sociais, culturais, filosóficos e econômicos referentes ao desenvolvimento do urbano (Lefebvre, 2011). No entanto, verificamos a partir de pesquisa realizada no Diretório de Grupos de Pesquisas cadastrados e certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no ano de 2016, que poucos são os grupos que relacionam cidade e educação. A possibilidade de contribuir com esse nicho de pesquisa e a experiência pregressa relacionada à educação em espaços não formais, favoreceram a constituição de um grupo de estudos integrando mestrandos, graduandos e professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Brasil. Nesse cenário, o Grupo de Estudos sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech) iniciou suas atividades em março de 2016, compondo uma das linhas do Grupo de Pesquisa “Artes Visuais, Literatura, Ciências e Matemática: diálogos possíveis” cadastrado no CNPq. O Gepech busca atingir os seguintes 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.

Partindo da compreensão de educação na cidade pela via da emancipação humana, o Gepech entende a cidade não apenas como lugar de consumo ou consumo do lugar, mas também como lugar de uso, conforme apontamentos de Lefebvre (2011). Em diálogo com esse autor, Della Fonte (2018) afirma que a configuração da cidade nos seus espaços e tempos imprime uma orientação pedagógica. Nesse sentido, realça que a cidade “(...) condensa a história dos grupos e dos conflitos que, sob certas condições históricas, a realizaram” (Della Fonte, 2018, p. 16). Para a autora, os sujeitos necessitam entrar em contato com essa história de forma consciente e mediada, pois assim tem-se a possibilidade de fazer “(...) da experiência urbana uma relação entre gerações de transmissão e incorporação intencional de modos de vida próprios, valores, ritmos e rotinas, maneiras de agir, práticas imaginativas e artísticas, formas de sociabilidade e de mobilidade, confrontos e



contradições” (Della Fonte, 2018, p. 16). Desse modo, a educação na cidade configura-se como potencial para ler a grafia do urbano e apreender uma produção rica, complexa, conflituosa e desigual criada pelo homem para o homem. A educação na cidade, nesses termos, também pode ser visualizada em proposições de Freire quando diz que os museus da cidade, “(...) seus centros de cultura, de arte são a alma viva do ímpeto criador, dos sinais de aventura do espírito. Falam de épocas diferentes, de apogeu, de decadência, de crises, da força condicionante das condições materiais” (Freire, 1995, p. 26).

Considerando tais proposições, o Gepech se estrutura a partir de ações como encontros de estudos teóricos tendo como referência obras de autores da linha crítica; diálogos com palestrantes convidados de diferentes áreas que possuem vinculação com os estudos da cidade; realização e exibição de entrevistas com estudiosos de projeção nacional e visitas mediadas a espaços (praças, monumentos, parques, praias, ruas e museus) e exposições de arte com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre a cidade, com destaque para Vitória, no Estado do Espírito Santo; e promoção de cursos de formação continuada em parceria com mestrandos.

Partindo da concepção de educação na cidade apresentada e das ações já desenvolvidas, neste texto temos como objetivo apresentar, discutir e compartilhar pesquisas e estudos realizados pelo Gepech, principalmente em 2018. Nesse ano, o grupo organizou ações a partir de três caminhos: (1) levantamento bibliográfico das pesquisas *stricto sensu* realizadas em diferentes departamentos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), tais como os de Geografia, Arte e Arquitetura; (2) realização da transcrição e análise de entrevistas com pesquisadores de referência na área; (3) grupo de estudo sobre as contribuições de Walter Benjamin para os estudos da cidade. As ações 1 e 2 foram aprovadas, via edital de seleção, a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão público de incentivo à pesquisa no Brasil.

Quanto ao **levantamento bibliográfico**, o compreendemos como uma etapa importante da pesquisa científica, pois objetiva conhecer como outros pesquisadores abordaram o tema investigado. Pesquisas desse tipo são relevantes por reunir um conjunto de produções teóricas sobre uma



determinada questão ou campo de conhecimento. Geralmente são utilizadas com a finalidade de traçar um panorama das contribuições científicas de uma determinada área dentro de um intervalo de tempo, bem como para sinalizar possibilidades de novas pesquisas que possam preencher lacunas, apontar controvérsias ou regiões de sombras que merecem ser esclarecidas. Cabe realçar que pesquisas de levantamento bibliográfico colaboram ainda para indicar tendências teóricas e metodológicas mais utilizadas nas investigações, os objetos estudados, as técnicas de coleta de dados recorrentes e os resultados consolidados em determinado campo de estudos. Devido ao Gepech privilegiar a interface entre cidade e educação, com o foco nas cidades do Espírito Santo, propusemos levantamento bibliográfico que atentasse para investigações desenvolvidas na Ufes. A escolha dessa instituição foi orientada pelo critério de ser a universidade mais antiga do Estado e com maior acervo de produções no âmbito da pós-graduação na área de Humanidades. O levantamento realizado adotou os seguintes procedimentos: acesso a cada sítio virtual dos cursos de pós-graduação, busca pelo descritor “cidade”, leitura inicial dos títulos e resumos dos trabalhos e leitura completa de pesquisas que se aproximam da temática do Gepech para identificação dos referenciais teóricos e abordagens metodológicas utilizadas nas investigações.

Em relação às **entrevistas** realizadas com pesquisadores renomados, estas nos ajudaram a conhecer líderes de grupos de pesquisa que orientavam investigações que se embasavam em referenciais teóricos e a metodologias que se aproximavam das que elencamos. Entendemos que esse gênero discursivo, caracterizado pela oralidade, se constitui como importante meio de se compreender interações que se configuram a partir do diálogo, ou seja, da palavra de outro (Bakhtin, 2003). 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, a cada entrevista, 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.

Além da exotopia, a alteridade apresentou-se como conceito filosófico fundamental, pois nos levou a inferir que conhecer outras pesquisas e, conseqüentemente, novos modos de pensar, são imprescindíveis para a



nossa constituição como investigadoras da cidade e de suas relações com o campo educacional. Conforme Freitas (2002), a entrevista não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica: “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” (Freitas, 2002, p. 9).

Pelo caráter polifônico, dialógico, exotópico e de alteridade, as análises das transcrições das entrevistas contribuíram para o aprofundamento das pesquisas realizadas pelo Gepech. Elas interferiram diretamente na escolha de obras que fundamentaram os **estudos teóricos** realizados, pois a partir do diálogo e da recomendação de leituras sobre o tema, indicados pelos entrevistados, organizamos, entre outras inferências, os estudos que iríamos empreender. Walter Benjamin foi um autor sugerido pelos entrevistados. Por isso, no segundo semestre de 2018 priorizamos o estudo de algumas de suas obras (Benjamin, 2017, 2018). Cabe apontar que em artigo anterior detalhamos ações passadas, cabendo consulta para quem desejar conhecer a trajetória de pesquisa do Gepech (Côco & Leite, 2018).

As várias ações realizadas por esse grupo de pesquisa, no tocante aos procedimentos de revisão bibliográfica, entrevistas e estudos teóricos, apontam que o adensamento das pesquisas de um grupo passa necessariamente pelo reconhecimento da noção de inacabamento da palavra, pois conforme Bakhtin (2005, p. 195), as palavras do outro comportam um limiar e, ao serem “[...] introduzidas em nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação”. Desse modo, compreendemos a relevância da leitura dos diferentes textos elencados a partir de uma abordagem dialógica, uma vez que um texto abre possibilidades para outros textos, alimentando o fluxo da comunicação verbal (Bakhtin, 2003) sobre os estudos da cidade. A partir dos estudos e da experiência vivenciada pelo Gepech pretendemos neste capítulo compartilhar a metodologia utilizada e estimular os leitores a (re) pensarem suas pesquisas a partir da experiência relatada. Como forma de sistematizar esta discussão, na primeira seção apresentaremos dados relacionados com o levantamento bibliográfico realizado. Na segunda parte discorreremos sobre as entrevistas realizadas apresentando recorte de dados que dá ênfase às conversas que direcionaram os estudos teóricos



do Gepech. Na sequência, apresentamos os estudos teóricos realizados e enunciamos, na última seção, as considerações finais. Cabe realçar que em cada seção, buscamos delinear o modo de produção dos dados, assim como integramos análises e discussões reflexivas que sinalizam contribuições das opções metodológicas exploradas nesse texto.

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Tendo em vista que existem vários tipos de levantamento bibliográfico, entre eles ensaio, mapeamento, estado da arte, e outros, cabe apontar que a pesquisa que pretendemos relatar identifica-se mais com os princípios da revisão sistemática de literatura. A revisão sistemática caracteriza-se por apresentar critérios metodológicos claros, especificados previamente em um protocolo de procedimentos constituído a partir de uma questão orientadora. Contudo, no desenvolvimento do levantamento realizado identificamos novas características, fato que colaborou para sistematizarmos uma outra abordagem que partisse da revisão sistemática, mas que fosse reconfigurada a partir das especificidades das ações e do arcabouço teórico do Gepech.

Conforme dissemos na seção anterior, buscamos compreender o cenário das produções acadêmicas sobre a temática educação na cidade. Entendemos que esse tema estabelece conexões com várias áreas de conhecimento, especialmente pelo elemento cidade comportar diferentes dimensões de estudos. Dadas essas especificidades, privilegamos o diálogo com áreas de conhecimentos ligadas às Humanidades. Na primeira etapa da investigação buscamos identificar produções oriundas de três programas de pós-graduação *strictu sensu*, Arquitetura, Arte e Geografia. Para iniciar, formulamos uma questão geral que pudesse orientar nossas ações: 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, elaboramos uma questão mais específica para orientar a primeira etapa do levantamento, a saber: quais pesquisas da área de (Arquitetura/Arte/Geografia) contribuem para explorar a dimensão educativa da cidade? Como modo de responder a esses questionamentos desenvolvemos um protocolo orientador que fundamentou os procedimentos metodológicos. Sobre esse protocolo, especificamos os seguintes passos:



1. Realizar o levantamento na base de dados das publicações de programas de pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.
2. Delimitar o tempo da pesquisa no período de 2010 a 2017.
3. Utilizar o descritor “cidade” para localizar as fontes da área de Arquitetura, Arte e Geografia.
4. Identificar pesquisas em que o descritor “cidade” esteja contemplado no título.
5. Realizar a leitura dos resumos das pesquisas selecionadas.
6. Selecionar fontes para análise que expressem trabalhos de natureza empírica.
7. Incluir somente fontes que adotam referencial teórico de linha crítica.
8. Realizar leitura das teses ou dissertações selecionadas.
9. Preencher ficha de caracterização das pesquisas com informações tais como: ano de publicação, título, autoria, orientador, objetivos, referencial teórico, metodologia e resultados.

Esses passos foram seguidos em todas as buscas realizadas nos sites dos programas de pós-graduação, alvo da pesquisa. Um primeiro desafio encontrado referiu-se às limitações de ferramentas de buscas disponibilizadas nos sítios virtuais da universidade investigada. Verificamos que não era possível identificar os trabalhos informando o descritor “cidade”, pois o sítio virtual não permitia realizar a busca no banco de dados do programa selecionado. Desse modo, adequamos a consulta por meio do procedimento de leitura de todos os títulos a fim de identificar quais pesquisas apresentavam o termo “cidade”.

Assim, na área da arquitetura localizamos 19 dissertações, dentre as quais selecionamos oito que identificamos interface com a temática da educação na cidade¹. Além desses trabalhos identificados pelo termo “cidade” no título, incluímos outras fontes que categorizamos como complementares. É importante explicitar que em cada área de conhecimento, tais pesquisas foram elencadas a partir do diálogo com sujeitos que participaram de

¹ Contudo, nos limites deste texto não teremos condições de apresentar essas pesquisas em detalhes.



alguma ação do Gepech, como indicações obtidas a partir de palestrantes, entrevistados, conversas com pesquisadores de bancas de avaliação de dissertação e por meio de autores explorados em estudos teóricos. Essas características marcaram os procedimentos da revisão de literatura do Gepech e delineiam um modo específico de processar o levantamento. Específico porque se aproxima das características da revisão sistemática tendo em vista os critérios orientadores, porém torna-se singular quando elege o diálogo com sujeitos que participam das ações de estudos e pesquisas do grupo. Entre esses diálogos podemos destacar o realizado com a professora doutora Renata Hermann de Almeida, que proferiu palestra sobre o potencial dos sítios históricos do Espírito Santo e a importância da preservação e conhecimento da memória das cidades, em evento realizado na Universidade Federal do Espírito Santo. O contato com essa pesquisadora abriu novos diálogos e nos levou a conhecer outras sete produções que foram orientadas por ela. Desse modo, incluímos essas pesquisas em nosso levantamento por considerarmos importantes para as discussões que estávamos empreendendo.

Com a leitura do conjunto das fontes percebemos que o foco principal dos objetos de investigação estava relacionado ao debate sobre preservação e manutenção de sítio histórico, memória local e/ou restauro do patrimônio cultural e histórico. Identificamos a prevalência de pesquisas sobre cidades que possuíam edificações com significativo potencial histórico, como é o caso das cidades capixabas de Vitória, Serra, Santa Leopoldina e Santa Teresa. Essas cidades preservam espaços e construções que registram e narram o trabalho de jesuítas, de escravos, de italianos e de alemães no processo de criação e constituição das mesmas. Além disso, indiciavam modos de vida, costumes, valores, intenções, explicitavam novas demandas, assim como revelavam contradições. As leituras desses trabalhos ampliaram os horizontes teóricos do Gepech e ajudaram a repensar a cidade e seu potencial educativo. Indicaram que o diálogo com a área da Arquitetura contribuiria sobremaneira para a compreensão de elementos teóricos e conceituais relacionados com a educação na cidade, como por exemplo conceitos de restauro, museificação e cidade espetáculo.

Em relação a área de Arte, identificamos apenas quatro dissertações com o termo “cidade” no título. Tais pesquisas apresentaram como elemento comum a relação entre arte e mar como um modo de discutir questões



sobre a cidade. De modo geral, as pesquisas apresentaram análises de intervenção urbana que problematiza a forma geográfica de cidades criadas em ilhas; discutem as alterações sofridas pela cidade a partir da criação de museus de arte à beira-mar; debatem sobre patrimônio imaterial a partir do artesanato elaborado com conchas em municípios de tradição pesqueira; e refletem sobre a arte urbana que integra o cenário das cidades. Analisar pesquisas dessa natureza contribuiu para o entendimento da cidade a partir de diferentes áreas do conhecimento e por meio de variadas produções culturais.

Nessa proposta de revisão de literatura, o estudo da cidade assumiu caráter essencialmente dialógico, fato que direcionou que o levantamento bibliográfico realizado acompanhasse e se orientasse também por várias vozes. Nesse sentido, durante o processo fomos nos distanciando das características da revisão sistemática e nos aproximamos de um outro tipo de levantamento que, por não encontrarmos similar, nomeamos como revisão sistemática dialógica. Mantivemos o termo sistemática por acreditar que contemplamos critérios prévios orientados por uma questão problema. Inferimos também que, no tipo específico de revisão que estávamos a delinear, diferentes olhares poderiam contribuir para o enriquecimento da compreensão da temática e adensar as proposições de pesquisas sobre educação na cidade. Nessa linha de proposições, nos alinhamos a Bakhtin (2005) quando este defende o conceito de polifonia. Para esse autor, a polifonia permite olhar uma obra sob uma perspectiva ampla, que pressupõe diálogo, denominada por ele de mundivisão. Influenciado pelos postulados bakhtinianos, Canevacci (2004) elabora o conceito de cidade polifônica. Concordamos com Canevacci (2004), quando afirma que a cidade é constituída por diferentes vozes que precisam ser consideradas na apreensão de sua complexidade, riqueza de detalhes e inteireza. Segundo o autor é necessário ver, ouvir e sentir a cidade. Perceber seus fluxos, ritmos, sons, cores, silêncio, comunicação, dentre outros elementos. Como modo de materializar tais proposições sistematizamos abaixo um esquema (Figura 1) que representa o tipo de revisão que estamos a propor.

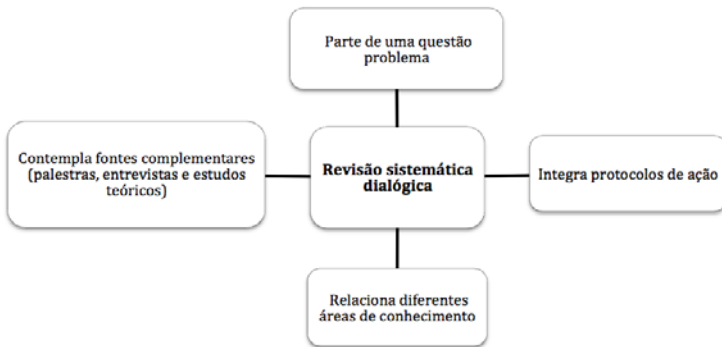


Figura 1. Esquema com síntese dos elementos da revisão sistemática dialógica.

ENTREVISTAS

Entre os anos de 2016 e 2018 realizamos 15 entrevistas com pesquisadores renomados com o objetivo de adensar compreensões sobre aspectos inerentes aos estudos relacionados à educação na cidade. 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). As conversas com Fraya Frehse (USP), em 19 de junho de 2016; Ermínia Maricato (USP) em 12 de maio de 2017; Robert Moses Pechman (UFRJ) em 02 de março de 2018; Ana Fani Alessandri Carlos (USP) em 10 de agosto de 2018, serão destacadas neste artigo por terem redirecionado os estudos teóricos do Gepech. As entrevistas 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 pretense 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 gravação do conteúdo discursivo das entrevistas e para publicações futuras relacionadas ao Gepech. Em seguida, apresentamos 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 e, de forma recorrente, 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. A seguir, apresentaremos uma síntese das entrevistas selecionadas.



A professora doutora Fraya Frehse 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 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.

Quanto a entrevista com a doutora Ermínia Maricato, professora do departamento de Arquitetura da USP, nos pautamos em 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? Ermínia iniciou a conversa 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, ou seja, a renda define a relação do morador com a cidade. 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, apesar dos investimentos públicos realizados no primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, a desigualdade foi ampliada. Na sequência, solicitamos que a professora sugerisse autores que dialogassem com suas propostas teóricas e que poderiam ajudar o Gepech a estudar a cidade. Ela 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 maquiari, por exemplo, que a responsabilidade das invasões dos pobres em áreas de preservação ambiental é culpa dos mesmos. Ermínia recomendou que o Gepech sistematizasse e estudasse mapas a partir de dados coletados por institutos geográficos brasileiros, de modo a identificar áreas ocupadas e suas



relações com renda, cor de pele e escolaridade dos habitantes. A conversa com Ermínia Maricato foi transcrita e apresentada ao grupo em uma das reuniões. Na ocasião selecionamos alguns dos textos sugeridos para leitura que foram estudados no segundo semestre de 2017.

Iniciamos a entrevista com o professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), doutor Robert Moses Pechman, com a leitura de um trecho de artigo escrito por ele sobre as relações da cidade com a educação, intitulado “Cruéis paisagens da cidade”. Pechman recordou-se do diálogo que estabeleceu com Eduardo Portela, filósofo e educador renomado no Brasil, na ocasião da escrita do referido artigo. Assim como nas demais entrevistas solicitamos que Robert elencasse obras que nos ajudassem a compreender melhor a cidade. Ele citou diversas obras literárias que abordam a cidade de forma pedagógica, tais como “Pela rua” de Ferreira Gullar e “Avenida Niévski” de Nicolai Gógol. Pechman também sugeriu a leitura de alguns clássicos como: “Tudo que é sólido desmancha no ar” de Marshall Berman e o estudo de pintores como Edward Hopper. Autores brasileiros que se dedicaram aos estudos sociológicos da cidade também foram citados, como por exemplo, José de Souza Martins em “Vergonha e Decoro na Metrópole”. De modo similar à conversa com Fraya, o encontro com Pechman possibilitou reconhecer que tínhamos que investir tempo no estudo da literatura. Sendo assim, indicamos que os integrantes do Gepech realizassem leituras de textos literários em paralelo com os demais estudos.

Quanto a conversa com a doutora Ana Fani Alessandri, professora do departamento de Geografia da USP, solicitamos o relato das pesquisas que 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 passou a coordenar o grupo de pesquisa que deu continuidade aos estudos iniciados por Martins. 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 a professora Ana nos indicasse fontes que pudessem contribuir para os estudos do Gepech. Algumas sugestões reiteraram as propostas dos demais entrevistados, como por exemplo os livros de José de Souza Martins. A leitura de textos literários também foi



destacada, com foco em autores como Baudelaire, Ítalo Calvino, Gogol e Carlos Drummond de Andrade. Sugeriu também a leitura de livros de Mike Davis e de Walter Benjamin. A conversa com a professora Ana Fani direcionou os estudos do Gepech no segundo semestre de 2018. Elencamos os textos de Walter Benjamin 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. Desse modo, compreendemos as entrevistas como momentos especiais que possibilitaram colocar-nos em posição exotópica e, a partir de uma atitude de compreensão ativa, criar novas possibilidades de diálogo, compondo assim um repertório polifônico. Como modo de materializar tais proposições sistematizamos abaixo um esquema (Figura 2) que representa as articulações entre as entrevistas.

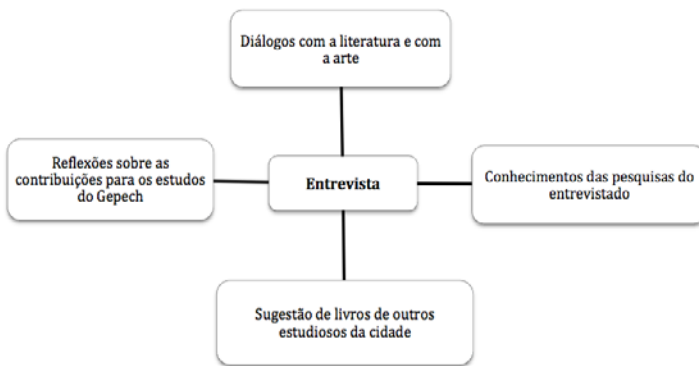


Figura 2. Esquema com síntese dos elementos da entrevista dialógica.

ESTUDOS TEÓRICOS

Conforme sinalizado, as entrevistas se constituíram como opção metodológica importante para a elaboração dos roteiros de estudos teóricos desenvolvidos pelo Gepech. Esses estudos, concretizados por meio de encontros coletivos entre professores, mestrandos e graduandos vinculados ao grupo, estimularam o refinamento de compreensões sobre



a temática educação na cidade. Tais leituras e discussões se constituíram como ações interlocutivas que deram prosseguimento e continuidade ao fluxo dialógico fomentado pela interação com os entrevistados. De modo a exemplificar como os estudos teóricos contribuíram para uma nova qualidade nas discussões realizadas pelo Gepech, apontaremos resumo do estudo de Walter Benjamin, em especial os ensaios “A Paris do Segundo Império de Napoleão Bonaparte III”; sobre alguns motivos na obra de Baudelaire; e Paris, a capital do século XIX. Após selecionarmos esses textos, sistematizamos reuniões semanais que tiveram como objetivo compreender os ensaios de Benjamin, relacionando-os aos estudos sobre educação na cidade. A cada semana líamos um texto, buscando entender os autores citados por Benjamin e os tipos populares que ele conclamava nos ensaios. Como Benjamin analisava poemas e contos, fazíamos leituras em paralelo dos livros citados por ele e também recorriamos a comentadores renomados que se dedicaram ao estudo benjaminiano.

A leitura dialógica desses textos colaborou para o entendimento de aspectos do processo de modernização da cidade de Paris e suas relações com a vida urbana. Nos textos lidos constatamos que Benjamin observou atentamente a convivência das pessoas na cidade e chamou atenção para um elemento: a mercadoria. Indicou que a mercadoria ocupa lugar de orientação das pessoas e enfatizou a prevalência dos desejos individuais. Para tecer críticas a essa condição, recorreu a contribuições da literatura, da poesia e das artes visuais, analisando produções de autores como Balzac, Alan Poe e Baudelaire, evidenciando assim a polifonia das proposições benjaminianas. Alertou que há impossibilidade de construir experiências nas condições históricas da produção incessante do novo que sustenta a modernidade. Para Benjamin, as descrições mais significativas da cidade vêm daqueles que atravessaram por ela distraídos, mergulhados em pensamentos e preocupações. Assim, inferimos que o estudo deste autor reforçou ainda mais a ideia do Gepech de que precisávamos sensibilizar o nosso olhar sobre a cidade. Desse modo, a aposta na educação na cidade constituiu-se como uma alternativa que envolveu o processo de sensibilização e formação das consciências pela via da educação do olhar, conforme esquema a seguir (Figura 3).

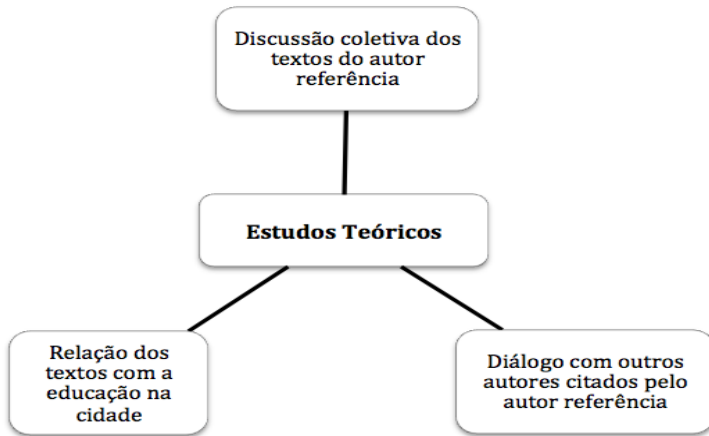


Figura 3. Esquema com síntese dos elementos dos estudos teóricos dialógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo buscamos evidenciar que os estudos e pesquisas que abordam o conceito de cidade como síntese de produções humanas de natureza coletiva, marcadas por condições objetivas e temporais de cada época, apresentam complexidades por abarcarem conhecimentos variados. O tratamento dessas complexidades requer uma abordagem metodológica ampla que denominamos de dialógica, no contexto das ações do Gepech. Assim, optamos por uma proposta que contemple diferentes modalidades, conforme explicamos neste texto e sintetizamos no esquema a seguir (Figura 4).



Figura 4. Esquema metodológico dos estudos do Gepech.

A articulação dos três eixos apresentados na figura 4 revela o caminho encontrado pelo Gepech para apreender contribuições de diferentes áreas de conhecimentos e adensar a compreensão sobre o potencial educativo da cidade. Desse modo, tivemos a intenção de destacar que temáticas de estudos que agregam abordagens variadas, como a educação na cidade, carregam em si uma polissemia de vozes. Encontrar formas de estabelecer relações e conexões entre essas diferentes vozes, possibilita criar condições para alcançar uma nova qualidade das ações de estudos e pesquisas do grupo. Concluímos este texto com a expectativa de que o desenho metodológico elaborado pelo Gepech possa inspirar outras iniciativas que apostam na interação e no diálogo.





**ESTA PÁGINA FOI DEIXADA EM BRANCO
INTENCIONALMENTE**



REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2005). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Benjamin, W. (2017). *Baudelaire e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Benjamin, W. (2018). *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Canevacci, M. (2004). *A cidade polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana*. São Paulo: Studio Nobel.
- Côco, D. & Chisté, P. S. (2018). Metodologias para os estudos da cidade e suas relações com a educação. In Brandão, C., Carvalho, J. L., Carvalho, J. R., & Costa, A. P. (organizadores). *A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos*. Aveiro: Ludomedia, 91-120.
- Della Fonte, S.S. (2018). Apresentação. In Côco, D., Martinelli Filho, N., Chisté, P.S., & Della Fonte, S.S. (org.). *Educação na cidade: conceitos, reflexões e diálogo*. Vitória: Edifes, 15-20.
- Freire, P. (1995). *A Educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Freitas, M.T.A. (2002). A abordagem Sócio-Histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa. *Caderno de Pesquisa*, 116, 21-39.
- Lefebvre, H. (2011). *O direito à cidade*. São Paulo: Centa



**ESTA PÁGINA FOI DEIXADA EM BRANCO
INTENCIONALMENTE**



ESTUDOS EM EDUCAÇÃO



**ESTA PÁGINA FOI DEIXADA EM BRANCO
INTENCIONALMENTE**



CAPÍTULO

9

ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA, CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA: A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA MEDIADA PELA ESPIRAL DA APRENDIZAGEM

AUTORES

Danielle A. do Nascimento dos Santos¹ | danielle@unoeste.br
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen^{1,2} | elisa.tomoe@unesp.br
Klaus Schlünzen Junior² | klaus.junior@unesp.br

¹UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA (UNOESTE), SÃO PAULO, BRASIL

²UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP), SÃO PAULO, BRASIL

RESUMO

A proposta de abordagem metodológica em questão está inserida no eixo Educação Especial na perspectiva da inclusão, tendo em vista as variáveis gestão educacional e escolar, ambientes de aprendizagem, currículos, formação e postura docente, desenvolvimento de instrumentos, estratégias ou metodologias de ensino e de aprendizagem e de avaliação. Por meio da Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa as pesquisas em educação podem criar condições para que os pesquisadores e formadores percebam a importância de respeitar o estilo, a experiência e a essência dos participantes, tornando-se independentes, reflexivos e investigadores de suas próprias vivências mediante a espiral da aprendizagem. Diante dos resultados das pesquisas realizadas desde 1997, concluímos que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no desenvolvimento de projetos possibilita uma educação e uma metodologia de trabalho que propicia a autonomia e a reflexão, oferecendo suporte para que as diferenças sejam valorizadas.

PALAVRAS-CHAVE:

Abordagem CCS
 Espiral da Aprendizagem
 Intervenção
 Educação Especial
 Educação Inclusiva



NOTAS BIOGRÁFICAS

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista, Mestre e Doutora em Educação pela mesma instituição. Atuou na Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo como Assessora Técnico-Acadêmica, Procuradora Institucional e Coordenadora Adjunta no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Atualmente é Coordenadora dos cursos de Licenciatura em Pedagogia - presencial e EaD - Docente Permanente do Mestrado em Educação e Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica (CAPES), na Universidade do Oeste Paulista. Tem experiência com Educação Inclusiva e Especial nos temas: Políticas de Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa, Trabalho com Projetos e Didática de Libras.

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen: Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Paulista, mestrado em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É Livre-Docente em “Formação de Professores para uma Escola Digital e Inclusiva” pela UNESP. Atuou como Coordenadora Geral de Políticas Pedagógicas na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) do Ministério da Educação (MEC). Tem experiência em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Abordagem CCS, Educação Especial e Inclusiva e Educação a Distância.

Klaus Schlünzen Junior: Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Ciência da Computação pela Universidade Estadual de Campinas e doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas. Professor livre-docente em Informática e Educação pela Universidade Estadual Paulista, com estágio de Pós-doutoramento na Universitat de Barcelona. Foi bolsista Produtividade do CNPq. É professor efetivo da FCT/Unesp. Foi Diretor Acadêmico da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) em 2017. Tem experiência em Tópicos Específicos de Educação, nos temas: formação de professores, informática na educação, tecnologias de informação e comunicação, educação a distância e aprendizagem organizacional.



1. INTRODUÇÃO

No Brasil, o desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas tem sido fortemente acompanhado por processos de reflexão, planejamento e pesquisas que apontam para as reais contribuições do paradigma de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva para a formação integral dos estudantes no âmbito formal e/ou não-formal.

A implantação e implementação dos dispositivos legais, as formas de gestão do processo, a abordagem do currículo e a orientação dos professores que atuam na Educação Básica e em outros níveis e modalidades de educação, mediante a consolidação do Estado Democrático, a presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e os pressupostos da Educação Inclusiva, assim como as mudanças na produção de bens, serviços e formas de construção do conhecimento, exigem que as pesquisas em educação revisitem as formas de atuação e compreensão dos eixos fundantes do trabalho pedagógico.

Com vistas a uma educação escolar inclusiva, aberta às diferenças humanas, a escola precisa rever a forma de ensinar, historicamente baseada na transmissão de informações e basicamente conteudista. Com isso, o ato de ensinar, palavra derivada do latim *insignare*, deve contribuir para “dar significado” à construção do conhecimento, ao invés da transmissão da informação.

De acordo com Mantoan (2002), para construir sistemas educacionais inclusivos é necessário recriar o modelo educativo, ou seja, rever, primeiramente, o que ensinamos aos estudantes e, depois, como ensinamos, visando o desenvolvimento de práticas motivadoras, que propiciem o crescimento do estudante, o seu desenvolvimento ético, moral, o seu senso de justiça. Para Schlünzen (2015), um dos grandes desafios para conceber uma educação especial em uma perspectiva inclusiva e de qualidade é o professor descobrir como usar os diferentes recursos disponíveis na sociedade digital, permitindo a transformação do estudante de maneira que se aproprie do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

A abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) apresenta como pressuposto o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem que despertam o interesse do estudante, motivando-os a explorar, pesquisar, descrever, refletir e depurar as suas ideias. Para tanto,



deve-se estabelecer um problema que nasce de um movimento na sala de aula, no qual os estudantes e o professor decidem desenvolver, usando diferentes recursos, um projeto que faz parte da sua vivência e contexto. Com isso, dentro desta abordagem é usado como estratégia o desenvolvimento de projetos, dando significado ao que está sendo aprendido, de forma não linear e não homogênea, valorizando as diferentes manifestações e expressões. Para trabalhar em uma abordagem CCS como possibilidade de construção de sistemas educacionais inclusivos é necessário, portanto, criar ambientes polissêmicos, ricos em estímulos e em participação dos estudantes e de seu desenvolvimento potencial, atendendo às suas necessidades educacionais específicas.

Nesta perspectiva, perspectiva os pressupostos para uma abordagem CCS são:

- Aprender fazendo, agindo, experimentando, de forma intuitiva;
- Escolher um tema para estimular inquietações individuais e coletivas, de forma que cada um mergulhe no 'problema', buscando soluções para vencer, proporcionando diversas formas de interagir e se expressar;
- Elaborar atividades usando diversos recursos tecnológicos ou pedagógicos, para possibilitar acesso às informações e à comunicação, bem como ao desenvolvimento;
- Lidar com conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de forma não linear. A partir das atividades empíricas e da resolução das etapas do projeto, o professor auxilia os estudantes a sistematizar os conteúdos a partir de procedimentos e atitudes palpáveis, selecionando informações e sanando dúvidas, o que implica em fornecer subsídios para o encontro das respostas;
- Garantir a facilidade de acesso a informações nos diferentes meios como TV, rádio, Internet e redes sociais, usando os recursos tecnológicos e pedagógicos para o desenvolvimento analítico e crítico.

Assim, desenvolver propostas e pesquisas, tendo como eixo regulatório a abordagem CCS, pode abrir grandes possibilidades para um novo paradigma, especialmente quando se trata da pesquisa qualitativa em Educação. Por meio das reflexões coletivas realizadas em grupo de pesquisa, investigações de iniciação científica, mestrado e doutorado têm sido realizadas utilizando os pressupostos da abordagem CCS.



Os resultados foram publicados em 2015 na tese de livre docência intitulada “Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva” e pretende-se, neste capítulo, refletir sobre os principais resultados das pesquisas finalizadas e em andamento e divulgar a metodologia e resultados das investigações conduzidas na perspectiva da abordagem CCS, na área de Educação Especial e Inclusiva.

2. O MÉTODO QUALITATIVO BASEADO NA ABORDAGEM CCS

As abordagens de educação são definidas a partir de estudos sobre como se configura e se constrói o conhecimento humano que tem, em sua origem e desenvolvimento, referenciais e estímulos que determinam a sua configuração. Pode-se afirmar, diante disso, que os motivos que condicionam a construção do conhecimento humano são os elementos que fazem parte do seu contexto, a exemplo da cultura, da sociedade e da educação.

As relações entre o ensino e a aprendizagem e as formas como os seres humanos incorporam os estímulos vivenciados no ambiente educacional, gerando aprendizado, são fontes dos estudos na área da Didática ao longo da história. O ensino é um ato intencional que pode ou não ter as suas consequências na aprendizagem planejada, a priori. A abordagem CCS foi construída pelo grupo de pesquisa, a qual está descrita a seguir.

2.1. O QUE É A ABORDAGEM CCS

De acordo com Schlünzen (2000), a abordagem construcionista iniciou com o pensamento que a tecnologia é usada para o aprendiz resolver problemas, por meio da formalização, explicitação e construção do conhecimento. Nessa abordagem, o estudante exerce o papel do ser ativo do processo e usa a tecnologia para explicitar suas ideias. Assim, o estudante é motivado a produzir algo palpável. Ainda de acordo com Schlünzen (2000), a abordagem construcionista consiste em criar situações-problema que permitam ao estudante resolver questões reais e aprender com o uso e com a experiência dos conceitos envolvidos em suas resoluções.

Na pesquisa defendida em 2000 (Schlünzen, 2000), o desenvolvimento de projetos foi usado como estratégia para criar um ambiente CCS, favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem das crianças com



deficiências. O computador ou a tecnologia foram utilizados como recursos potencializadores para a aprendizagem dos conceitos disciplinares.

Nesse sentido, entre as contribuições da vivência desse ambiente, em Santos (2014) foi destacado que:

- a. os estudantes, dentro de um projeto contextualizado, cujo tema foi escolhido por eles mesmos, puderam vivenciar, pensar, criar, expressar e aprender;
- b. os estudantes passaram a ser mais participativos, sem exceção, porque puderam aprender brincando, de maneira significativa, já que o assunto fez parte do contexto que estavam vivenciando;
- c. os conceitos das diferentes disciplinas foram formalizados ao mesmo tempo, sem ter que abordá-los separadamente e, principalmente, foram relacionados com a vivência dos estudantes;
- d. as relações se modificaram, tornaram-se mais harmoniosas e menos baseadas em estereótipos ou pré-conceitos criados em função das características físicas ou intelectuais de cada um;
- e. ao desenvolver projetos, criaram-se possibilidades do professor intervir e auxiliar os estudantes a compreender o que estavam fazendo e, com isso, assimilar os conceitos. Sem essa intervenção do professor, o projeto poderia ficar apenas no “fazer” e não no “compreender”;
- f. o foco da pesquisa foi trabalhar com os professores para criar um ambiente CCS no cotidiano da sala de aula para crianças com deficiências.

De acordo com os resultados do processo de construção do ambiente CCS, afirma-se na tese que a vivência e os resultados permitiram ser vislumbradas perspectivas de transformação para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, gerando um ciclo, ou espiral da aprendizagem. A abordagem foi baseada nas premissas de Valente (2011), que aponta que há um ciclo de ações que se estabelecem, tendo como base os pressupostos da espiral da aprendizagem gerada com a abordagem construcionista (Figura 1).

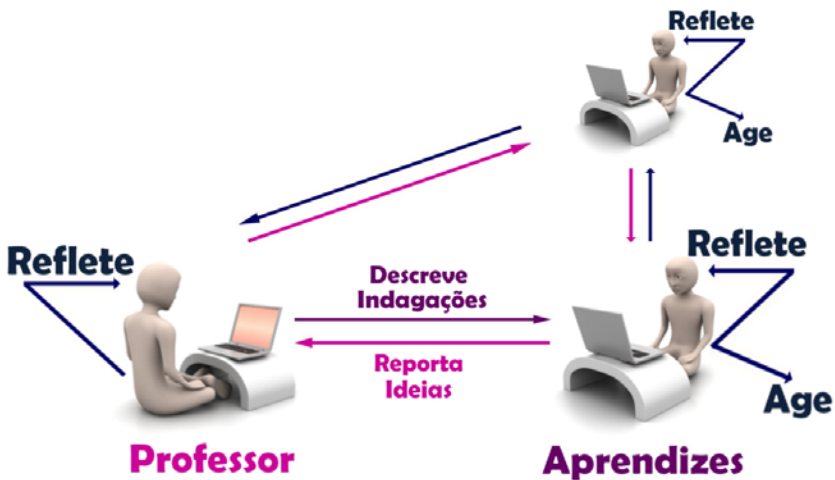


Figura 1. O ciclo de ações que se estabelece na interação estudante-professor, no estar junto virtual via TDIC.

A espiral da aprendizagem presente na abordagem CCS tem origem nos estudos de Papert (1986) e Valente (1997). A TDIC é usada como recurso para a resolução de problemas, pois o estudante exerce o papel de quem usa a tecnologia para explicitar suas ideias e produzir o que é de seu interesse. Portanto, o uso da TDIC nessa abordagem permite ao estudante o fácil e rápido acesso a informações que colaboram para explicitar seu pensamento, desenvolver projetos, testar hipóteses e refletir sobre os resultados (Schlünzen, 2000).

Por isso, é proposta a ampliação e a consolidação da metodologia, usando como estratégia o desenvolvimento de projetos. O trabalho com projetos é uma metodologia ativa que possibilita, entre outros aspectos, que o conhecimento seja construído a partir de um tema gerador, que é definido pelo professor em parceria com os estudantes. Além de uma estratégia importante para a resolução de problemas, o trabalho com projetos faz parte dos pressupostos do ambiente CCS e, mais tarde, de todo o trabalho com a abordagem CCS que foi desenvolvido e aplicado em contextos de pesquisa.

2.2. Como se aplica a abordagem CCS em metodologia

A pesquisa em Educação, assim como os diferentes eixos sociais, tem passado por necessárias mudanças, que são profundas no sentido de



apontar para as demandas pelas quais emergem os problemas de pesquisa. No eixo Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, as variáveis gestão educacional e escolar, ambientes de aprendizagem, currículos, formação e postura docente, desenvolvimento de novos instrumentos, estratégias ou metodologias de ensino e de aprendizagem e de avaliação educacional e da aprendizagem, perpassam como elementos para o desenvolvimento de pesquisas que percorrem a constituição das estruturas da educação formal e não-formal.

Os pesquisadores vinculados aos Grupos de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para a Inclusão” (API) e “Políticas e Práticas de Educação Inclusiva”, devidamente certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), em parceria também com a Universidade de Barcelona e a Universidade Aberta de Portugal, têm realizado desde 2002 pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado, nas linhas: formação de professores, gestão educacional e escolar, tecnologia assistiva, língua brasileira de sinais, pedagogia de projetos, educação a distância e tecnologias educacionais, usando como fio condutor a espiral da aprendizagem (Valente, 2005) em uma abordagem CCS (Schlünzen, 2015).

A abordagem CCS aplicada em pesquisas qualitativas tem permitido aos pesquisadores tratar de interpretar a realidade vivenciada, em seu contexto. Para explicitar as etapas da pesquisa nessa perspectiva baseámo-nos inicialmente nos estudos de Morse (1994) e Valles (1997), mediante a organização das etapas seguintes: Reflexão, Planejamento, Entrada em Campo, Coleta Produtiva e Análise Preliminar, Saída de Campo e Análise Intensa dos Dados, Redação dos Resultados.

Essa organização cronológica foi posteriormente (Santos, 2014) relacionada ao ciclo/espiral da aprendizagem definidos inicialmente, desde a década de 1980, por Valente (1996), relação considerada como importante para validar as perspectivas da abordagem construcionista presentes também na consolidação das etapas da pesquisa. Segundo Valente (2005), o ciclo ou espiral de aprendizagem explicita as ações de descrição, execução, reflexão e depuração.

Ao relacionar essas ações com as perspectivas encontradas em Morse e Valles, elaborámos as seguintes etapas:



- Descrição (Tentativa de solução ao problema/problemática da pesquisa, explicitação dos objetivos, universo e objeto da pesquisa. Representação das ideias iniciais e exploração do campo temático da pesquisa.);
- Execução (Implementação do Programa de Pesquisa e/ou de Formação, acompanhamento dessa implementação);
- Reflexão (Comparação entre o resultado obtido na execução e os objetivos estabelecidos, considerando a efetividade das ideias e estratégias criadas para organizar a pesquisa. Organização sobre as próprias ideias (abstração reflexiva) (Valente, 2005);
- Depuração (Aperfeiçoamento das estratégias de execução (avaliação da pesquisa), identificação de possíveis erros e reorganização das estratégias de execução para uma nova Descrição);
- Descrição (Nova explicitação dos objetivos, reorganização do campo temático e submissão a novas etapas de execução, reflexão e depuração).

Identificado o ciclo/espiral da aprendizagem na abordagem metodológica baseada no CCS, descrição-execução-reflexão-depuração-descrição, entendemos a importância de articular essa perspectiva com as fases das pesquisas realizadas, incorporando os conceitos presentes na espiral da aprendizagem para a manipulação das variáveis existentes em cada uma das etapas. Vale ressaltar que o processo de conhecer também envolve a percepção, a emoção e a ação (Moraes, 2008), e diferentes meios, pessoas e estratégias ajudam a definir e redefinir essas dimensões.

Por isso, a sequenciação das etapas serve para o estabelecimento sistemático das ações tomadas no processo de construção das pesquisas e, conseqüentemente, do conhecimento sobre o tema. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as estratégias mais representativas da investigação qualitativa consistem na observação participante e entrevista em profundidade. As estratégias de pesquisa constituem-se a partir da introdução dos pesquisadores nos universos de pesquisa, buscando conhecimento e confiança sobre as especificidades dos participantes, compreendendo-os em seu todo, em múltiplas dimensões. Os registros, realizados por meio de fotos, filmagens, diálogos em grupos de discussão, grupos focais e entrevistas, gravados e transcritos, bem como os registros em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), são usados como fontes de dados.



Os pesquisadores participam como observadores participantes, tendo suas identidades e objetivos do estudo construídos em parceria com os participantes. Fontes de dados documentais como: planejamento pedagógico, Projeto Político Pedagógico (PPP), Planejamento de Ensino, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); bem como as produções participantes: fotografias, Planos de Ensino, Projetos, histórias de vida, entre outros, também são utilizados como fontes diretas de coleta e seleção de dados. As abordagens de pesquisa, do tipo intervenção, são baseadas em uma ação reflexiva e dialógica empreendida no trabalho para o coletivo (Franco, 2005), e por isso permitem a constituição e organização dos dados em parceria com os participantes, propiciando uma reflexão e análise conjunta de resultados, bem como o estabelecimento de um diálogo pessoal com participantes. As estratégias adotadas para testar as hipóteses das pesquisas são centradas na compreensão colaborativa sobre como ressignificar os conhecimentos construídos para aprimorar a prática (Tripp, 2005).

2.2.1. A vivência da abordagem CCS como metodologia no Programa de Educação Especial (Proesp) em parceria com a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

O Proesp foi lançado no início de 2009 como iniciativa da extinta Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), em parceria com a Capes. De acordo com o edital, os docentes de programas de pós-graduação poderiam enviar propostas de projetos de pesquisa na área de Educação Especial. O programa oferecia, como benefícios, Bolsas de estudo no país (Mestrado, com duração máxima de 24 meses e Doutorado, com duração máxima de 48 meses) e Recursos de custeio (recursos destinados a atender despesas essenciais com o projeto).

A duração dos projetos e o valor do financiamento teve como previsão o prazo de execução de quatro anos para o exercício orçamentário e cinco anos para execução das atividades. A previsão era de apoiar até 15 projetos, cujo orçamento anual máximo deveria ser de R\$ 120.000,00.

O grupo de pesquisa API recebeu o valor de R\$ 411.000,00 para desenvolver as pesquisas de mestrado e doutorado. Com o projeto intitulado “Formação de Educadores: Compromisso com a Educação Especial na perspectiva da



Educação Inclusiva” foram organizadas sistematicamente as correntes teóricas das áreas pesquisadas, cujos temas eram: Formação de Professores da Educação Especial, Formação de Professores em Serviço, Libras no Ensino Superior, Libras e Currículo, Currículo e Tecnologias, Objetos de Aprendizagem, Objetos Educacionais, Acessibilidade em Educação a Distância, Ensino de Física em uma Abordagem Inclusiva, entre outras.

Em todas as pesquisas realizadas (duas de doutorado e oito de mestrado) foi necessário estabelecer parcerias com a escola comum e professores da Educação Especial em dois municípios do interior do estado de São Paulo.

Os bolsistas de doutorado coordenaram a realização de oficinas pedagógicas junto a 29 professores no município de Araçatuba/SP. Essas oficinas trataram de temas como: Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação; Estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD); Tecnologia Assistiva para Deficiência Visual; Audiodescrição e Elaboração de Objetos Educacionais (OE). Neste último tópico, os 29 professores elaboraram cinco OE voltados ao atendimento das necessidades específicas dos Estudantes Público-Alvo do Educação Especial (EPAEE), que de acordo com a legislação educacional brasileira, são os estudantes que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, atendidos pelo município.

A coleta de dados foi subsidiada pela aplicação de questionários diagnósticos, planilhas de acompanhamento e questionários de avaliação. Também foram delineadas estratégias de análise sobre as necessidades formativas dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em relação aos conceitos de uso de OE e à sua aplicabilidade e avaliação junto aos EPAEE.

Essa etapa culminou na elaboração de um guia para educadores sobre como elaborar OE Inclusivos e Acessíveis. Além disso, os bolsistas realizaram diagnóstico e observação do trabalho pedagógico dos professores do AEE em exercício por meio da realização de entrevistas semiestruturadas.

Foram envolvidos no trabalho pesquisadores, mestrandos e estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia e outros profissionais colaboradores, 16 professores, sendo 15 do ensino fundamental e um de educação física, quatro profissionais que compõem a Gestão Escolar, sendo uma diretora, uma vice-diretora, uma orientadora pedagógica e uma professora comunitária.



Foram diretamente atendidos 409 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre os quais nove com deficiência, a saber: seis com deficiência intelectual, um com deficiência múltipla, um com deficiência auditiva e um com deficiência visual.

O projeto foi implementado coletivamente pelos pesquisadores e equipe escolar (professoras e gestoras), envolvendo o estabelecimento de uma base relacional e vínculos de confiança entre a equipe, bem como a ampliação da base de conhecimentos para os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental tendo como ênfase Língua Portuguesa e Matemática e reconhecimento da proposta educacional no município. Inicialmente, foram incluídos os conhecimentos das professoras e gestoras sobre a escola, os estudantes, os conteúdos específicos dos diferentes componentes curriculares, as teorias e propostas educacionais, as políticas públicas (com especial destaque aos exames de avaliação externa e ao currículo de tempo integral). Incluiu-se, ainda, o conhecimento pedagógico dos conteúdos, que implica a consideração do como ensinar algo e do como avaliá-lo, envolvendo diferentes traduções ou transformações dos conteúdos específicos em conteúdos ensináveis e compreendidos pelos alunos tendo em vista as especificidades da população que frequenta aquela escola pública.

Entre os principais impactos, percebeu-se que, por ser de natureza colaborativa e desenvolvida no local de trabalho, a investigação apresentou, ao longo do tempo, inúmeras vertentes que demandaram da equipe o cuidado para análise e investimento permanente no estudo.

Uma pesquisa de mestrado prestou-se a analisar as ferramentas e práticas formativas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), considerando os recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência visual. Essa pesquisa analisou o curso de aperfeiçoamento à distância Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: Promovendo a Inclusão Escolar. O curso, fomentado pelo sistema Universidade Aberta do Brasil por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, atendeu entre 2011 e 2012 mais de 2.000 professores de sala comum das cinco regiões geográficas brasileiras. O objetivo foi, a partir da seleção de três participantes de pesquisa (pessoas com deficiência visual), elencar os recursos de acessibilidade necessários para que o AVA atenda às necessidades de acesso, permanência e aprendizagem autônoma dos participantes.



A pesquisa de doutorado intitulada “A Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa na Formação de Professores em uma Perspectiva Inclusiva” prestou-se a analisar o processo de formação de professores voltado ao ensino dos fundamentos da Educação Inclusiva em uma perspectiva de trabalho com projetos usando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em uma abordagem CCS.

A problemática dessa pesquisa foi direcionada à elaboração e acompanhamento do desenvolvimento do Eixo Articulador: Educação Inclusiva e Especial. O Eixo Articulador teve carga horária de 120 horas e estava vinculado ao bloco 2, Didática dos Conteúdos, do curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pela Unesp e pela Universidade Virtual de Estado de São Paulo (Univesp) na modalidade semipresencial. Os sujeitos da formação semipresencial compõem uma amostra de 160 discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Univesp/Unesp e oito orientadores de disciplina (tutores responsáveis por quatro turmas onde os discentes estão matriculados).

A análise sistemática de dados disponíveis nos AVA das turmas selecionadas sinalizou que no desenvolvimento do Eixo Articulador foi ampliado o debate sobre adaptações curriculares e estratégias de ensino; os discentes elaboraram planos de ensino inclusivos em perspectivas transdisciplinares e passaram a olhar mais para questões como o uso de TDIC e o trabalho com temas transversais, ou seja, atribuíram significados aos referenciais teóricos e práticos. Ao final da pesquisa foram caracterizadas as contribuições efetivas da proposta e os impactos da elaboração de planos de ensino inclusivos, caracterizando uma abordagem não somente de ensino, mas de formação CCS. Essas pesquisas de mestrado e doutorado resultaram na produção do livro intitulado Formação de Educadores: Compromisso com a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sob organização das professoras Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, proponente do projeto, e Renata Portela Rinaldi, publicado em 2014.

As experiências e os resultados obtidos nos referidos projetos e pesquisas, além de apresentarem o caráter da abordagem CCS em sua concepção, operacionalização e análise, demonstram o comprometimento e compromisso do Grupo API em desenvolver estratégias, práticas, recursos e meios para o uso de TDIC e o desenvolvimento de metodologias mais ativas de ensino, culminando na melhoria do ensino público e na construção de uma cultura escolar inclusiva.



2.3. A análise na abordagem CCS

Cada uma das pesquisas de mestrado e doutorado permeadas pela abordagem CCS trouxe elementos novos relacionados ao tema e levaram a um grande aprendizado, por meio da reflexão e da observação dos aspectos presentes nos ambientes, mostrando as possibilidades e dificuldades de pesquisa e prática.

Segundo Valente (2005), o ciclo ou espiral de aprendizagem usando TDIC explicita as ações de descrição, execução, reflexão e depuração. Ao relacionar essas ações às etapas que qualificaram o período de investigação-ação, a partir do quadro elaborado com base em Morse e Valles, apresentamos o Quadro 1.

Quadro 1. Fases da Pesquisa relacionadas à Abordagem CCS

FASE	PROCEDIMENTO	AÇÃO
Descrição	Tentativa de solução ao problema/problemativa da pesquisa, explicitação dos objetivos, universo e objeto da pesquisa. Representação das ideias iniciais e exploração do campo temático da pesquisa.	Definição da temática e projeto de pesquisa. Pesquisa Documental e Bibliográfica.
Execução	Implementação do Programa de Formação, acompanhamento dessa implementação.	Estruturação do programa de formação e/ou acompanhamento.
Reflexão	Comparação entre o resultado obtido na execução e os objetivos estabelecidos, considerando a efetividade das ideias e estratégias criadas para organizar a pesquisa. <u>Organização sobre as próprias ideias (abstração reflexiva) (Valente, 2005).</u>	Elaboração de procedimentos de análise e da coleta e seleção das produções dos participantes via AVA ou encontros presenciais.
Depuração	Aperfeiçoamento das estratégias de execução (avaliação da pesquisa), identificação de possíveis erros e reorganização das estratégias de execução para uma nova Descrição.	Análise das produções participantes, aplicação de questionário/entrevista/roteiro de observação e compilação de dados.
Descrição	Nova explicitação dos objetivos, reorganização do campo temático e submissão a novas etapas de execução e depuração.	Organização sistemática dos dados obtidos e analisados, implementação de novas ações ao longo do processo.

Identificado o ciclo/espiral da aprendizagem, entendemos a importância de articular essa perspectiva com as fases da pesquisa, uma vez que é muito importante incorporar os conceitos presentes na espiral da aprendizagem para a manipulação das variáveis existentes em cada uma das etapas.



Esperamos que outros pesquisadores possam futuramente vislumbrar outras maneiras e possibilidades de conceber a pesquisa em educação em uma perspectiva inclusiva.

3. APLICABILIDADE EM OUTROS CONTEXTOS

Ao longo do desenvolvimento das pesquisas que usam esta abordagem, houve uma intensa reflexão sobre a sociedade, a informação e o conhecimento, a escola e a universidade, além de aspectos sobre como formar para que os nossos professores em ação e futuros professores possam, de fato, desenvolver uma prática que atenda a demanda educacional, atuando de forma que a inclusão ocorra e não fique apenas nos planos e ações dos órgãos governamentais.

A partir dos questionamentos e resultados podemos também emitir considerações sobre a formação que se faz necessária na busca de revisão no processo educacional.

Na formação inicial de educadores é praticamente impossível conseguirmos resultados significativos se continuarmos formando os discentes somente dentro do contexto da academia e depois esperarmos que, com um estágio de 300 a 400 horas após estudar a teoria, consigam levar para o ambiente escolar o que foi vivenciado nas mais de 3.200 horas dentro da universidade.

Observamos que, embora os conceitos sejam apresentados com grande profundidade, as aulas didáticas tratem de técnicas de ensino, as disciplinas, como, por exemplo, de Libras, apresentem um vasto vocabulário, as disciplinas relacionadas ao uso das TDIC apresentem objetos educacionais e métodos para o seu uso, temos que problematizar se isso é suficiente para os nossos discentes conseguirem chegar na escola e compreenderem como os nossos estudantes aprendem.

Assim, na formação inicial precisamos rever as disciplinas e as atividades de estágio, realizando-os em uma perspectiva CCS, associados a um contexto de formação, à compreensão dos problemas da escola e das expectativas e potencialidades dos estudantes nesses contextos. Nesse sentido, o que se considera para um melhor aproveitamento nas disciplinas, principalmente para as de didática, é prever em cada uma das possíveis horas de estágio. Para tanto, seria importante estabelecer parcerias com as escolas para que



os nossos discentes consigam planejar suas estratégias, criar técnicas para levá-las ao ambiente escolar, podendo refletir sobre o resultado obtido e depurar suas ações com o intuito de reflexão e novos encaminhamentos, junto com os seus pares e docentes da instituição do ensino superior, possibilitando uma formação para a escola e não para a universidade.

Em relação à formação continuada, que pode ser desenvolvida como atividade de extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, a situação é a mesma. Poucas instituições conseguem perceber possibilidades de formação em serviço e em exercício (Zeichner, 1998). Porém, uma vez que o professor esteja atuando, ele pode levar para o seu contexto as estratégias adotadas no seu processo de formação, tendo um ambiente rico de formação.

Assim, no planejamento da formação continuada, encontramos um cenário mais propício para o desenvolvimento do que defendemos na formação inicial, pois o local de trabalho do professor já existe, tornando-se necessário apenas conceber meios que os levem a planejar, executar e refletir sobre os resultados, depurá-los e por fim ter a ação do formador para mediar o processo de formalização e sistematização na construção do conhecimento, conforme recomendado para a formação inicial.

Ao considerarmos também o emprego das TDIC em ambientes de aprendizagem semipresenciais ou virtuais, destaca-se mais ainda a oportunidade de construirmos um ambiente de aprendizagem rico para trocas, para o diálogo construtivo de novas formas de ensinar e de aprender, de estabelecer estratégias e de compartilhar contextos, problemas e soluções de maneira globalizada e integral, criando redes. Com isso, potencializamos o processo formativo e podemos trazer o contexto e o significado para as ações de formação de maneira mais próxima às possibilidades de formação docente, compreendendo as dificuldades que o professor tem de se ausentar de sua função, de seu convívio com seus estudantes e com a escola.

Para formar na modalidade semipresencial e à distância é preciso entender também a importância do Estar Junto Virtual (EJV), que permite a interação e o encontro, por meio do acompanhamento de um especialista que está sempre atento para apoiar o processo de construção do conhecimento e mediar os processos de abstração reflexionante (Valente, 2002).



De acordo com as pesquisas desenvolvidas, consideramos que a abordagem CCS tem trazido, aos mais diferentes contextos de formação, benefícios relevantes para a construção de uma escola inclusiva e possibilidades para o processo de formação inicial ou continuada, nas diferentes modalidades.

Embora tivéssemos enfrentado dificuldades em todos os ambientes de aprendizagem nos quais estivemos envolvidos, apesar dos cenários mais diversos, utilizámos a própria concepção da abordagem CCS para estabelecermos a espiral da aprendizagem, considerando a premissa de que o professor em formação precisa construir conhecimentos e desenvolver competências e habilidades (Zeichner, 1998) para favorecer a aprendizagem de seus estudantes.

Além disso, os contextos precisam ser avaliados, estudados e abordados de maneira a entender que na realidade vivenciada é que encontramos as soluções para melhorar o processo educacional. Por fim, o significado que se dá à formação serve tanto para o professor, que compreende a sua importância como mediador e orientador dos processos de aprendizagem, como para o estudante que entende a importância do aprender e como empregar o que aprende para a sua vida.

4. CONCLUSÕES

Na abordagem CCS utilizam-se os pressupostos de Maturana (1999), sendo esses estabelecidos por quatro condições que permitem a validação de experiências, transformando-as em científicas:

- a. ter o fenômeno a explicar, ou seja, apresentar a experiência e suas especificidades;
- b. ter uma hipótese explicativa, neste caso, a proposição da abordagem CCS em diferentes âmbitos, buscando a explicação das experiências;
- c. satisfazer a dedução a partir das hipóteses e verificando suas coerências operacionais e, finalmente;
- d. realizar as experiências, ou seja, dominar suas variáveis, entender suas especificidades e validá-las.

Mediante a construção teórico-metodológica presente neste capítulo, os critérios de validação estabelecidos na abordagem CCS são:



- a. A reflexão sobre a prática antes de realizá-la;
- b. Organização dos elementos intervêm na configuração da experiência;
- c. Acompanhamento sistemático dos passos a serem dados, por meio de instrumentos de coleta, seleção e análise de dados coerentes com a abordagem.

Diante disso, a abordagem CCS, iniciada em 1997, consolida-se como uma oportunidade a ser considerada para o desenvolvimento de pesquisas em educação. Por meio da abordagem CCS as pesquisas podem criar condições para que os pesquisadores e formadores percebam a importância de respeitar o estilo, a experiência e a essência dos participantes, para que possam tornar-se independentes, reflexivos e investigadores de suas próprias vivências no âmbito da educação.



REFERÊNCIAS

- Bogdan, R., & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto Editora.
- Franco, M.A.S. (2005). A pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP*. Vol. 31(3), p. 483-502.
- Mantoan, M.T.E. (2002). Ensinando a turma toda – as diferenças na escola. *Pátio: revista Pedagógica, Artmed*. Ano V(20), p. 18-23, fev./abr.
- Moraes, M.C. (2008). *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI* (2ª Ed). Petrópolis: Vozes.
- Morse, J.M. (1994). Designing funded qualitative research. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp.220-35). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Papert, S. (1986). *Constructionism: A New Opportunity for Elementary Science Education*. A Proposal to the National Science Foundation, Massachusetts Institute of Technology, Media Laboratory, Epistemology and Learning Group, Cambridge, Massachusetts.
- Santos, D.A.N. (2014). A abordagem construcionista, contextualizada e significativa na formação de professores em uma perspectiva inclusiva. 2014. *Tese (Doutorado em Educação)* – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente.
- Schlünzen, E.T.M. (2015). Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva. *Tese (Livre Docência)*. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, SP, 200 fl.
- Schlünzen, E.T.M. (2000). Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas. *Tese de Doutorado em Educação: Currículo*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, V. 31(3), p. 443-466, set./dez.
- Valente, J.A. (2011). O papel da mediação e da interação na educação a distância: estabelecendo estratégias diferenciadas de ensino. In: Trindade, M.A.B. (org). *As tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Desenvolvimento de Profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS)*. São Paulo: Instituto de Saúde.
- Valente, J.A. (2005). *A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação*. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP [s.n.].
- Valente, J.A. (2002). A espiral da aprendizagem e as Tecnologias da Informação e da Comunicação: repensando conceitos. In: Joly, M.C. *Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo.



Valente, J.A. (1997). *Informática na Educação: Instrucionismo x Construcionismo*. Manuscrito não publicado, Núcleo de Informática Aplicada à Educação -Nied - Universidade Estadual de Campinas.

Valente, J.A. (1996). *O Professor no Ambiente Logo: Formação e Atuação*. Campinas: UNICAMP/NIED.

Valles, M.S. (1997). *Técnicas cualiltativas de investigacion social: Reflexion metodológica y práctica profesional*. Madrid: Ed. Sintesis Sociologia.

Zeichner, K.M. (1998). *Para além da divisão entre professor-pesquisador e trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras.

**AUTORES****Paulo Pires de Queiroz**¹ | ppqueiroz@id.uff.br**Juliana Soares Dionísio**² | Juliana.dionisio@ioc.fiocruz.br**Walk Loureiro**² | walk.l@uol.com.br**Fagner Henrique Guedes Neves**³ | fagnerneves@id.uff.br¹DEPARTAMENTO SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO, UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. IOC - INSTITUTO OSWALDO CRUZ, FIOCRUZ, BRASIL²IOC - INSTITUTO OSWALDO CRUZ, FIOCRUZ, BRASIL³DEPARTAMENTO PLANEJAMENTO EM SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. IOC - INSTITUTO OSWALDO CRUZ, FIOCRUZ, BRASIL**RESUMO**

Este capítulo tem como objetivo principal problematizar e debater questões referentes à formação profissional docente e ao cotidiano escolar em três pesquisas qualitativas nas interfaces da educação, saúde e interculturalidade, desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz – Fiocruz. Síntese e percepção de padrões são necessárias à sobrevivência no nosso século. À medida que a cultura se torna mais complexa, a ciência mais abrangente, as opções mais diversas, necessitamos de uma educação que compreenda o inovar, sentir, sonhar e imaginar. Em meio a uma profusão de informações, podemos estar caminhando no sentido de uma economia de aprendizado – alguns poucos e eficazes princípios e teorias fazendo sentido em muitas propostas de pesquisa / educação. Esta reflexão busca elaborar uma visão global, diversificada e atualizada sobre as interfaces da educação, saúde e interculturalidade, fornecendo instrumentos facilitadores do questionamento crítico e reflexivo dos desafios que esses campos colocam nas sociedades contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação

Saúde

Interculturalidade

Transformação Social e Redes



NOTAS BIOGRÁFICAS

Paulo Pires de Queiroz: Cientista Social formado pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com PhD em Filosofia e Humanidades pela Columbia Pacific University (USA). Atua como professor e pesquisador adjunto no Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento da Uff (SSE / FEUFF); professor e pesquisador no Mestrado Profissional de Diversidade e Inclusão no Instituto de Biologia da UFF e professor e pesquisador no Programa de Mestrado e Doutorado Acadêmico de Ensino em Biociências e Saúde (IOC) da Fiocruz.

Juliana Soares Dionísio: Graduada no curso de Tecnologia em Produção Cultural pelo Centro Federal de Química de Nilópolis - CEFETEC. Bacharel em Sociologia pela Universidade Federal Fluminense (uff). Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense. Mestranda em Ensino em Biociências e Saúde (IOC) da Fiocruz.

Walk Loureiro: Professor de Educação Física formado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com experiência na educação básica. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutorando em Ensino em Biociências e Saúde (IOC) da Fiocruz. Bolsista CAPES. Estuda e pesquisa formação continuada na educação básica, construindo uma proposta de formação que trabalhe com prevenção ao uso de drogas no espaço escolar pela perspectiva da redução de danos.

Fagner Henrique Guedes Neves: Cientista Social e Filósofo pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Doutorando em Ensino em Biociências e Saúde (IOC) da Fiocruz. Servidor da Universidade Federal Fluminense (UFF) no Instituto de Saúde Coletiva (ISC). Estuda e pesquisa os espaços interculturais no/do ensino da saúde no contexto da escola básica brasileira.



INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais, a pluralidade cultural se converte em um aspecto cada vez mais significativo no senso comum e nas deliberações políticas. Todavia, na época em que as diferenças culturais se tornam tão evidentes e importantes é quando as controvérsias e embates violentos entre elas se intensificam. Multiplicam-se os preconceitos, discriminações e episódios de violência física e simbólica provocados por confrontos dos mais diversos possíveis no cotidiano escolar. Atualmente, a pluralidade cultural se converte em um aspecto cada vez mais significativo entre as interfaces da educação, saúde e interculturalidade, trabalhando as questões de identidade cultural relativas à raça, etnia, gênero, confissão religiosa, orientação sexual, geração, deficiência física e comunidades de referência. Ou seja, a diferença cultural tende a suscitar mais relações de subalternização e segregação do que relações de partilha, cooperação e negociação, típicas das sociedades democráticas (Santos, 2007; Taylor, 1994).

À medida que a cultura se torna mais complexa, a ciência mais abrangente, as opções mais diversas, necessitamos de uma educação que se estenda ao inovar, ao sentir, ao sonhar e ao imaginar. Na contemporaneidade, compreende-se que um dos diversos âmbitos chamados a desenvolver diálogos interculturais com a educação e a saúde é a escola básica. Apesar da emergência do ciberespaço como uma poderosa agência formadora e socializadora na Pós-Modernidade, à escola ainda é atribuída a responsabilidade de estimular a produção de saberes e atitudes norteadoras da atuação de seus egressos nos mundos da cidadania e do trabalho. E, como não pode haver ensino escolar sem a figura do professor, compete a este profissional estar preparado para mobilizar saberes e experiências que lhe permitam propor currículos e práticas pedagógicas considerando as interfaces da educação, saúde e interculturalidade nas escolas.

Concebemos uma educação de caráter “transpessoal”, mais humana do que a educação tradicional e mais rigorosa, sob o aspecto intelectual, do que muitas alternativas educacionais. Ela se propõe a ajudar a transcendência e não a fornecer meras habilidades de ajustamento. Recusa o conteudismo, o poder disciplinar e a fragmentação do conhecimento que tipificam as culturas escolares para afirmar a atenção, a autonomia, a investigação, a pluralidade, a dialogicidade e a reflexividade como os eixos estruturantes do ensino básico.



A educação transpessoal pode ocorrer em qualquer lugar. Não precisa de escolas, mas os seus adeptos acreditam que as escolas precisam deles. Devido ao seu poder na solução dos problemas e no despertar social, os adeptos conspiram para introduzir tal filosofia educacional nas salas de aula, em todos os graus, nas faculdades e universidades, com vistas à qualificação para o trabalho e à educação de adultos. A educação transpessoal promove ambientes amistosos para tarefas difíceis. Exalta o indivíduo e a sociedade, a liberdade e a responsabilidade, a singularidade e a interdependência, o mistério e a clareza, a tradição e a inovação. É complementar, paradoxal e dinâmica. É o meio-termo da educação.

A contrapartida da educação transpessoal é a “saúde holística”: o bem-estar da pessoa como um todo. Para além do cânone biomédico, a saúde emerge como uma confluência entre o físico, o mental e o social (Briceño-León, 1996; Canguilhem, 1990; Dejours, 1986). Neste âmbito, esferas e relações coletivas plurais, igualitárias e emancipatórias podem favorecer estados saudáveis, inclusive no processo educativo escolar.

Assim como não é possível “ministrar” a saúde holística, que deve iniciar-se com a vontade do paciente, o verdadeiro professor sabe que não se pode impor o aprendizado. O que é possível é ajudar o indivíduo a descobrir o conhecimento que tem dentro de si. O professor aberto ajuda o aluno a descobrir padrões e conexões, estimula novas possibilidades desconhecidas e facilita o surgimento de ideias. O professor é um timoneiro, um catalisador, um facilitador – um agente do aprendizado, mas não a sua causa principal. Este é um legado do pensamento construtivista que jamais pode ser perdido de vista no ensino básico.

O objetivo desta reflexão é problematizar questões pertinentes às interfaces entre educação, saúde e interculturalidade no âmbito do cotidiano escolar brasileiro e debater proposições emergentes desses campos no cenário da educação básica. Para o alcance dessas finalidades, apresentaremos o desenho metodológico e os resultados preliminares de três pesquisas qualitativas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz – Fiocruz, Rio de Janeiro – Brasil.

Num primeiro momento vamos apresentar a pesquisa do doutorando Fagner Neves, “Saúde, cultura e escola: por uma docência crítica reflexiva e intercultural no ensino de ciências”, que tem como pergunta de partida:



como sujeitos docentes podem construir ideias e atitudes crítico-reflexivas que sejam favoráveis à promoção de uma educação intercultural em saúde no ensino de Ciências na escola básica? O estudo busca compreender em que sentido é possível e desejável pensar a confluência entre saúde, cultura e educação escolar. A investigação propõe, pois, uma “espiral” de movimentos de reflexão, ação e reflexão em proveito de uma educação intercultural em saúde no ensino de Ciências.

Em seguida, apresentaremos a pesquisa do doutorando Walk Loureiro, “O ensino de saúde na prevenção ao uso de drogas em escolas da rede municipal de Cariacica, no Estado do Espírito Santo”, que tem como pergunta de partida: em que medida é possível construir uma formação em serviço que favoreça a prevenção quanto ao uso de drogas na Educação Básica pela perspectiva da redução de danos? Acredita-se que alternativas podem ser viabilizadas por meio da construção de oficinas formativas que permitam a elaboração de ideias, atitudes e práticas pedagógicas que sejam coerentes com a prevenção quanto ao uso de drogas durante o exercício profissional.

Por fim, apresentaremos a pesquisa da mestranda Juliana Dionísio, “Saúde emocional: gênero e gestão escolar”, que tem como pergunta de partida: de que forma as questões relacionadas ao gênero podem estar contribuindo para elevar a incidência de problemas emocionais no âmbito das escolas municipais do Rio de Janeiro? Este estudo compreende possíveis regularidades entre os papéis hierárquicos socialmente atribuídos a homens e mulheres e a incidência de doenças psíquicas no corpo docente e discente da escola básica brasileira.

As pesquisas desenhadas nesta reflexão partem do pressuposto de uma investigação que admite o poder como processo em contínua transformação, sem que isso implique, necessariamente, luta aberta, um golpe, vencedores e vencidos. O poder pode ser dispersado através da estrutura social. Assim como certas células ou órgãos em um corpo se especializam ao longo da evolução, pessoas com interesses comuns se encontram e aprimoram sua especialidade por estímulo mútuo e troca de ideias. Enfim, este estudo propõe debater e problematizar educação, saúde e interculturalidade transformando, experimentando, especulando, inventando e saboreando fontes novas, mais imaginativas e compensadoras do poder necessário para a transformação social.



1. SAÚDE, CULTURA E ESCOLA: POR UMA DOCÊNCIA CRÍTICA REFLEXIVA E INTERCULTURAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS

1.1. A pesquisa

A pesquisa baseia-se na metodologia da investigação-ação, tendo em vista coletar e analisar dados acerca de confluências teóricas e práticas entre a saúde, a interculturalidade e a disciplina escolar de Ciências. O trabalho empírico está sendo desenvolvido de acordo com os aspectos que se seguem.

1.2. Fases da pesquisa

O desenho metodológico é concebido frente à pergunta e aos objetivos que estruturam a pesquisa. Com efeito, na temática vislumbrada, procura-se refletir sobre a questão: Como professores de Ciências podem construir ideias e atitudes favoráveis à promoção de uma educação intercultural em saúde na escola básica? Diante da pergunta, a investigação busca, em termos gerais, *Analisar as representações sociais que professores de Ciências elaboram sobre a educação intercultural em saúde a partir de sua participação em dinâmicas pedagógicas colaborativas.*

O objetivo geral da pesquisa pressupõe o alcance de três metas específicas, a saber:

1. Identificar as representações sociais que professores de Ciências de duas escolas de uma rede pública de ensino básico da Região Metropolitana do Rio de Janeiro desenvolvem acerca da educação intercultural em saúde;
2. Empreender dinâmicas pedagógicas interculturais conjuntamente com os sujeitos da investigação;
3. Avaliar os achados obtidos nas dinâmicas.

Cada etapa do trabalho empírico é delineada para atingir uma destas metas. Aos objetivos listados correspondem ações de diagnóstico, intervenção e avaliação, no movimento ilustrado pela Figura nº 1:

Figura 1. O desenho metodológico da pesquisa





Propõe-se, pois, um diagnóstico das representações sociais elaboradas pelos professores, na primeira etapa; uma intervenção pedagógica intercultural construída colaborativamente com esses agentes, na segunda etapa; e uma avaliação dos efeitos produzidos pelas intervenções nas representações sociais dos docentes. A escolha tem presente as potencialidades e as controvérsias inerentes ao uso da investigação-ação (Queiroz & Neves, 2018). 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 aspetos concretos do campo de investigação e dos efeitos produzidos pelas intervenções nesse espaço. Sendo assim, a metodologia é dimensionada de modo a possibilitar que as dinâmicas pedagógicas pretendidas sejam tanto respaldadas por uma perspectiva prévia das impressões dos sujeitos da pesquisa sobre o ensino intercultural da saúde quanto acompanhadas por uma avaliação dos impactos decorrentes das intervenções em suas ideias e práticas profissionais.

O modelo adotado pode permitir, pois, a construção de um arco metodológico compatível com o alcance dos objetivos da investigação. Em cada fase da pesquisa, instrumentos metodológicos variados são empregados nessa finalidade.

1.3. Os instrumentos de pesquisa

Na fase diagnóstica da pesquisa, utiliza-se a técnica de “triangulação” de dados. Parte-se da premissa que o problema em estudo pode ser apreciado por meio de uma abordagem articulada das percepções e práticas dos atores, das diretrizes e resoluções político-administrativas que regulam a sua atuação no contexto e a estrutura sociocultural onde tal atividade se insere. Os dados relativos a cada um destes “vértices” heurísticos podem ser obtidos por meio de estratégias diversas.

Instrumentos variados são mobilizados para levantar amostras amplas das ideias e práticas dos sujeitos. *Entrevistas individuais semiestruturadas* com profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica do ensino de Ciências nas escolas onde o estudo se desenvolve abordam tópicos como “Experiência profissional”, “O Conceito de Saúde”, “Cultura e



Interculturalidade” e “Currículo Escolar”. É prevista também a aplicação de *questionários de “pré-teste”* a professores de Ciências, versando sobre as suas concepções pedagógicas, curriculares e teórico-conceituais sobre tais tópicos. Este conjunto de dados é provido, ainda, por *observações* livres, com registro em diário de campo, de diversos aspetos contextuais, relacionais e comportamentais pertinentes à escola, bem como práticas de ensino desenvolvidas pelos docentes participantes.

Nos outros vértices, a abordagem inclui análises de documentos significativos (Poupart, 2008) ao problema e revisões bibliográficas dos pressupostos teórico-conceituais da pesquisa. No recorte definido, são tomados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Ciências, os Projetos Político-Pedagógicos das escolas e planos de aula elaborados pelos docentes participantes. Completam o “triângulo” apontamentos teóricos relativos à “saúde holística”, à “interculturalidade” e à qualificação intercultural do professor da escola básica (Queiroz & Neves, 2018).

Para a fase interventiva, prevê-se o recurso a um número variável de *grupos focais* com os sujeitos, nas duas escolas. A estratégia busca conferir aos atores ferramentas pedagógicas que lhes permitam, com autonomia, dialogicidade e reflexividade crítica, propor práticas interculturais de ensino da saúde no cotidiano escolar, avaliar o seu próprio trabalho e aperfeiçoá-lo cotidianamente.

A fase avaliativa, por fim, compreende a aplicação de *questionários “pós-teste”* aos sujeitos participantes alguns meses após a realização dos grupos focais. Almeja-se, com o movimento, verificar efeitos das discussões promovidas nos grupos focais nas práticas profissionais dos professores, possibilitando a análise de suas representações sociais sobre o ensino intercultural da saúde após as intervenções realizadas.

1.4. Os participantes da pesquisa

A amostra da pesquisa envolve duas escolas situadas numa rede pública de ensino básico da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, Brasil, denominadas como Escolas “A” e “B” doravante. Em cada escola participam da investigação quatro professores de Ciências além de duas coordenadoras pedagógicas, uma de cada escola, responsáveis pela gestão dessa disciplina nas suas respectivas unidades de ensino.



O exercício profissional dos sujeitos acontece em realidades similares, 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;
- c. escassa deliberação coletiva dialógica de questões político-pedagógicas.

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

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

1.5. A Análise de dados preliminares da pesquisa

Até ao presente momento, a investigação se encontra na etapa de diagnóstico, tendo sido empreendidas as entrevistas com as Coordenadoras e a apreciação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Cabe, assim, assinalar considerações preliminares sobre a análise dos dados coletados, diante do quadro teórico que fundamenta a pesquisa.

Refletindo acerca de suas experiências profissionais na escola básica, as Coordenadoras assinalaram importantes contrastes entre o discurso e a ação que tendem a marcar a instituição escolar:

1. Na esfera cultural, os Projetos Político-Pedagógicos analisados propõem o pluralismo como um dos valores escolares fundamentais, ao passo que sistematicamente as escolas o negam na prática. A despeito do plano retórico, as escolas costumam ser indiferentes às *diferenças*, mesmo frente aos múltiplos conflitos identitários culturais que as caracterizam. Para a Coordenadora Setorial da Escola “A”, por exemplo, “existe muito racismo velado, machismo, homofobia, intolerância religiosa na escola e a Direção não se incomoda com isso”. E sua colega da Escola “B” disse que “[...] a escola parece tratar todo mundo como se fosse ‘igual’ [...] mas ninguém é igual a ninguém e o Outro precisa ser respeitado e reconhecido”.



2. No terreno pedagógico, o discurso oficial das escolas é favorável a “deliberações dialógicas e plurais entre representantes docentes, discentes, das famílias e da sociedade em prol de um ensino de qualidade” (Projeto Político-Pedagógico, Escola “B”), que “pense e experimente inovações pedagógicas para o seu contínuo aperfeiçoamento, no cenário da educação democrática” (Projeto Político-Pedagógico, Escola “A”). Entretanto, a necessidade afirmada esbarra, por vezes, em *obstáculos político-administrativos*. É recorrente nas escolas o que a Coordenadora Setorial da Escola “B” afirmou: “coisa rara aqui na escola é ter a oportunidade de debater sobre o ensino com colegas de outras disciplinas e pais de alunos”. Já a Coordenadora Setorial da escola “A” relatou que “A ideia comum entre os professores é, muitas vezes, que cada um está por si no seu trabalho, e que as inovações não são construções conjuntas, dialogadas”.
3. Numa intersecção entre o pessoal e o coletivo, outra oposição entre discurso e ação, conforme as entrevistadas, seria a escola como um *ambiente insalubre*. De acordo com as entrevistadas, há indícios de que o arranjo institucional escolar pode produzir consequências danosas na saúde de professores, funcionários e alunos. Segundo a Coordenadora Setorial da Escola “B”, muitos de seus colegas docentes “têm ficado depressivos e reféns de medicamentos por causa dos conflitos com os alunos, funcionários e outros professores”. A entrevistada na Escola “A”, por sua vez, declarou que já usufruiu de licença funcional em razão do estresse relacionado ao trabalho. Para ela, licenças como essa se multiplicam nas escolas públicas, ao passo que “as Direções não se interessam em questionar isso, tornando a vida na escola mais saudável para todos”.

Nesse contexto repleto de contradições, não surpreende que as Coordenadoras tenham acenado a uma visão da saúde mais ampla do que o cânone biomédico e organicista. Existiriam várias ‘saúdes’, como aponta a representante da Escola “A”: a saúde dos órgãos e tecidos corporais, do ambiente, da mente e da sociedade (Coordenadora, Escola “A”). A perspectiva vai ao encontro do disposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. O documento defende uma concepção educativa voltada a “compreender o corpo humano como um todo integrado e a saúde como bem-estar físico, social e psíquico do indivíduo”. Nestes termos, a saúde seria tanto como um fenômeno multidimensional, que envolve aspetos físicos, mentais e sociais, quanto como um processo no qual estes elementos se entrelaçam.



Deveria ser uma meta do ensino de Ciências o “estabelecimento de relações entre aspetos biológicos, afetivos, culturais, socioeconômicos e educacionais na preservação da saúde para compreendê-la como bem-estar psíquico, físico e social”. Para isso, os professores precisam “incentivar seus alunos a valorizarem as diferenças [...] trabalhando num clima de cooperação e solidariedade com sua classe, favorece a autoestima e a formação de vínculos entre os integrantes do grupo”. Seria razoável supor que tais vínculos possibilitem a criação de canais comunicativos, igualitários e plurais entre as culturas, imprimindo direções interculturais à educação básica.

As entrevistadas se mostraram recetivas à ideia do respeito à diversidade cultural como um aspeto disparador da saúde holística no processo educativo. Uma delas afirmou “todo aluno traz consigo muitas culturas e, se elas não forem reconhecidas no ensino, ele não vai se sentir respeitado e será indisciplinado, agirá com violência, causando mal-estar no outro e até em si mesmo” (Coordenadora, Escola “A”). Apesar disso, quando elas são estimuladas a descrever as práticas de ensino operacionalizadas pela equipe docente da área, os resultados também contradizem os discursos, ficando as suas conceções mais próximas de abordagens essencialmente organicistas, quanto à saúde, e “folclorizadas”, no que toca à diversidade cultural. Perguntadas sobre estes contrastes, as docentes associaram a condição às suas *formações profissionais*, em que foram escassas reflexões teórico-práticas em torno da conceção de saúde holística e, mais ainda, sobre as culturas de pertencimento dos sujeitos do processo educativo e a interculturalidade como uma alternativa pedagógica desejável.

Diante do exposto, o ensino de saúde tem a potencialidade de se tornar um espaço e processo de construção de ideias e práticas interculturais, porém a sua viabilização concreta passa ainda pela adoção de iniciativas de formação profissional que lhes sejam compatíveis. Propomos, nesta investigação, que a reflexividade crítica pode catalisar significativas intervenções no processo, qualificando e valorizando a carreira docente, bem como diminuindo o imenso fosso que separa teoria e prática na educação escolar.

Temos presente que a pesquisa intenta contribuir com uma nova cultura profissional do trabalho docente (Queiroz & Neves, 2018), que continua distante de se estabelecer na prática, mas tem importância fundamental à educação democrática. Precisamos, não como exceção, e sim como regra,



formar e educar nossos professores como intelectuais críticos, capazes de vivenciar em ações individuais e coletivas os discursos da liberdade, da igualdade, do pluralismo e da interculturalidade. Uma docência como tal poderia contribuir à produção de ideias e atitudes profissionais coerentes com estados de bem-estar físicos, mentais e sociais no espaço escolar.

2. O ENSINO DE SAÚDE NA PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CARIACICA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

2.1 A pesquisa e sua respetiva metodologia

O uso de álcool, tabaco e drogas ilegais acarreta um problema social que tem desafiado a população brasileira e que tem afetado quem faz uso de drogas, bem como não usuários que se encontram em seu entorno. A paulatina e progressiva diminuição da faixa etária média das pessoas que iniciam o consumo de tabaco, álcool e drogas ilegais faz com que a instituição escolar passe a ser afetada tanto direta, quanto indiretamente (Barros & Colaço, 2015; D’Orazio, 2013). Na rede municipal de ensino da cidade de Cariacica, localizada no estado do Espírito Santo, a situação não é diferente, motivo pelo qual muitos professores sentem-se despreparados para lidar com o fenômeno das drogas no espaço escolar. Apresentaremos, nesta secção, o itinerário metodológico que temos percorrido na construção de uma pesquisa em desenvolvimento que tem por objetivo desenvolver experiências de formação com professores, da citada rede de ensino, de maneira a auxiliá-los a lidar com o fenômeno das drogas no espaço escolar pela perspectiva da redução de danos.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa. De antemão, é preciso deixar claro que adotamos 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. Buscamos, com nosso trabalho de pesquisa, esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que lhes está acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica de toda a dinâmica do fenômeno estudado. Dito de outra maneira, é por meio da visualização e compreensão



dos condicionamentos que os professores possuem acerca das drogas, seus usos e abusos que pretendemos criar condições para que os professores da rede municipal de Cariacica saiam da reprodução acrítica de discursos hegemônicos (veiculados especialmente pela mídia) e se tornem capazes de analisar criticamente o fenômeno das drogas, adquirindo e produzindo conhecimento para atender seus alunos (usuários e não usuários), sem preconceitos e discriminações.

Para além de todos os cuidados necessários no âmbito da ética em pesquisa (submissão do projeto ao Comitê de Ética da Fundação Oswaldo Cruz), conseguimos a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica para realizar a investigação. Compreendendo que o contato com o campo é uma característica que diferencia a pesquisa qualitativa e entendendo que esse espaço não serve apenas como reservatório de dados, mas também como fonte de questões, sabemos que a entrada no campo refina nosso objeto, uma vez que não é incomum aparecerem questões mais pertinentes e que merecem atenção especial nesta fase do estudo.

Após receber a autorização para entrada no campo da investigação fomos informados de que Cariacica é composta por 98 bairros que estão agrupados em doze regiões administrativas. Essas doze regiões são reagrupadas, pela prefeitura, em quatro grandes regiões administrativas. Selecionamos uma escola de cada uma das 4 grandes regiões para procedermos a rodas de conversa formativas com os professores acerca das drogas por meio de uma amostra intencional. Trata-se de uma amostra “intencional” por estarmos elencando, com ajuda de membros da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, escolas que possuem, reconhecidamente, casos de alunos usuários de drogas no ambiente escolar.

2.2. Fases da pesquisa

Figura 2. O desenho metodológico da pesquisa





A metodologia da pesquisa se contextua na dialética histórico-estrutural; podemos visualizar, de forma mais concreta, sua estratégia metodológica no quadro do que poderíamos chamar de “pesquisa participante”. A investigação apresenta três momentos essenciais:

Fase diagnóstica – entendida como confluência entre conhecimento científico e saber popular, precisamente na acepção teórico-prática do diagnóstico realizado no fundo pelo próprio pesquisador. Acredita-se que o diagnóstico e o autodiagnóstico da pesquisa possam promover uma conscientização sobre os problemas da prática que é fundamental ao exercício da cidadania. Ciência ao serviço da emancipação.

Fase da estratégia de enfrentamento prático – a partir do tipo de conhecimento dotado de qualidade formal e política, levantado na fase diagnóstica, surge o momento de construir estratégia de enfrentamento prático dos problemas detetados; da teoria, para a prática; estudar, discutir, pesquisar, para mudar; estabelecem-se prioridades, buscam-se recursos, parte-se para a ação.

Fase necessidade de organização política – esse momento coloca a necessidade de organização política da estrutura investigada, como meio e fim; como meio, é estratégia para garantir competência no enfrentamento dos problemas, já que a estrutura pobre isolada não é nada; como fim, é a estrutura que se deseja, democrática, participativa, capaz de construir um quadro tolerável de desigualdades sociais.

A pesquisa encontra-se na fase diagnóstica. Estamos trabalhando em quatro escolas, de quatro regiões diferentes, no município de Cariacica. Em cada escola foram selecionados cinco professores multiplicadores para participarem do estudo, perfazendo uma amostra total de vinte professores, sendo dez professores do sexo masculino e dez professoras do sexo feminino.

Os instrumentos de pesquisa usados nessa primeira fase do estudo foram um pré-teste para levantamento de dados e elaboração do diagnóstico inicial da investigação, entrevistas semiestruturadas com os professores participantes da pesquisa e caderno de campo com observações realizadas e registradas pelo pesquisador.

Cinco rodas de conversas, com duração de quatro horas cada uma,



foram realizadas para aplicação dos instrumentos de pesquisa junto aos professores participantes da investigação. Escolhemos dias diferenciados para realização das rodas de conversas objetivando driblar a impossibilidade de participação dos sujeitos da pesquisa. O índice de falta dos professores participantes nessa primeira fase do estudo foi nulo, o que muito nos impressionou diante da realidade investigada.

As rodas de conversa dedicaram-se a escutar, com proximidade, as considerações dos professores sobre a temática das drogas no ambiente escolar e, concomitantemente, a construir e partilhar conhecimento em um processo de formação.

2.3. Análise de dados preliminares da pesquisa

As cinco rodas de conversa realizadas, até ao momento, nas escolas A, B, C e D problematizaram as questões necessárias levantadas pelo grupo desses professores que participam da pesquisa, tais como: noções e conhecimentos prévios dos professores sobre drogas, dependência e prevenção; as representações sociais sobre o papel da família e da sociedade na prevenção, bem como sobre o papel da educação escolar e a atribuição de professores na prevenção às drogas.

As quatro escolas que participam da pesquisa (A, B, C e D) afirmam que o consumo de drogas é apontado como uma das principais preocupações da sociedade, e a escola tem sido considerada um espaço privilegiado para o desenvolvimento da prevenção e a promoção da saúde. No entanto, pairam dúvidas e incertezas sobre o papel que a educação escolar pode assumir nesse contexto e sobre as possibilidades das ações preventivas que professores devem empreender.

As escolas A e D têm problemas significativos com o tráfico ao redor da escola e isso acaba afetando o cotidiano escolar e implicando uma rotatividade de professores muito grande, que não conseguem permanecer trabalhando na escola por muito tempo em função do medo e do despreparo para lidar com essa situação.

As escolas B e C não têm o problema com o tráfico ao redor delas. Entretanto, os seus alunos, num percentual bastante significativo, são usuários de drogas e apresentam-se sempre em confrontos e conflitos com os professores e com a comunidade escolar como um todo.



Os resultados apontam que os professores das escolas A, B, C e D não possuem muitas informações em consonância com o saber científico, principalmente relacionadas aos efeitos do consumo de drogas e às suas consequências orgânicas. Eles se acham despreparados para o desenvolvimento de ações preventivas, dentro desse contexto, nas escolas em que trabalham.

Os termos “vício” e “viciado”, muito presentes nas falas dos professores, exemplificam o atravessamento de ordem moral ao conceito científico. Essa posição assumida por eles pode ser explicada pelo modo como o termo foi construído ao longo do tempo no campo da saúde.

Da análise dessa vivência, emergiram como fatores que dificultam que as escolas e seus professores desenvolvam ações de prevenção e promoção de saúde:

- a. A presença de representações sociais que relacionam, linearmente, o consumo de drogas à violência e à anormalidade, acarretando sentimentos de medo e insegurança nos professores, dificultando a aproximação tanto dos alunos que possam estar consumindo drogas como da temática em si;
- b. A responsabilização de outras instituições pela prevenção, como a família, as áreas da saúde, e segurança, desimplicando-se do papel preventivo proposto ao campo da educação e à figura do educador;
- c. A forma de funcionamento do sistema escolar público com demandas múltiplas, tempo de planejamento e reflexão escassos, e desarticulação entre os professores, coordenadores pedagógicos e diretores para tratarem da questão.

Todos os dados levantados nessa primeira fase da pesquisa serão trabalhados efetivamente na fase da estratégia do enfrentamento prático dos problemas abordados. Acreditamos que os saberes que envolvem essa questão que investigamos não podem ser ensinados, mas, antes, só podem ser construídos e, nesse processo, o encontro respeitoso entre saúde e educação pode resultar em ganhos significativos para a formação de profissionais de ambas as áreas.

3. SAÚDE EMOCIONAL: GÊNERO E GESTÃO ESCOLAR

3.1. A pesquisa e sua metodologia

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 da Pavuna. A área possui alto índice de violência, miserabilidade e criminalidade, sendo escassamente assistida pelo poder público.

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 a Pavuna - local onde esta pesquisa se desenvolve.

Levando em consideração a realidade descrita, optamos por empreender um estudo de caso no âmbito de uma das escolas da 6ª CRE, localizada no complexo de favelas da Pedreira - no bairro da Pavuna. Tendo presente que essa metodologia consiste na abordagem de uma questão social por meio de uma visão aprofundada das estruturas, relações, atores, funções e imaginários vigentes numa dada realidade empírica, procederemos à coleta de uma vasta gama de dados.

Desenvolvemos a função de agente educadora ao longo de sete anos na Prefeitura do Rio de Janeiro, sendo seis destes, alocada na referida escola. Ao analisarmos superficialmente o contexto onde a unidade escolar está inserida, poderíamos supor que a constatação do universo sociocultural descrito acima seria suficiente para explicar o desenvolvimento de doenças emocionais e psíquicas. Contudo, através de nossa atividade laborativa pudemos observar mais cuidadosamente o relato de professoras e funcionárias, e as constantes queixas quanto ao tratamento dispensado a elas pela gestão da escola. Através de uma apreciação mais detalhista, expandida por meio desta pesquisa, observamos que o desenvolvimento de comorbidades psíquicas era mais comum entre as mulheres da escola, enquanto, para os homens, não havia relatos. A pressão e cobrança que recebiam no ambiente de trabalho foram apontadas, por muitas delas, como o fator desencadeador dos problemas emocionais.

Em virtude de outra explicação para o alto índice de distúrbios psíquicos entre funcionárias do gênero feminino na escola que não seja a violência do entorno, é que consideramos mais adequadas para esta pesquisa as estratégias metodológicas ilustradas pela Figura nº 3:



Figura 3. O desenho metodológico da pesquisa



Propomos, pois, um diagnóstico inicial das representações sociais elaboradas pelos professores, gestores, funcionários e alunos da escola na primeira fase; uma intervenção pedagógica a partir de rodas de conversa, oficinas e análises documentais construída colaborativamente com esses agentes, na segunda fase; e uma avaliação dos efeitos produzidos pelas intervenções nas representações sociais dos sujeitos da pesquisa e através de uma triangulação dos dados obtidos.

3.2. Os sujeitos da pesquisa

De um conjunto de 14 funcionários/as, 16 professores/as - incluindo equipe de direção, e 357 alunos/as, buscamos 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/as os/as que estão compreendidos/as no contexto da Unidade Escolar. No quantitativo de funcionários/as, foram considerados os terceirizados, pois acreditamos que estes também estariam sujeitos aos mesmos processos coercitivos que os demais. Buscamos identificar através de rodas de conversa, oficinas, análise documental, observação em campo e entrevistas semiestruturadas, de que modo as questões de gênero interferem nos índices de cuidado e no gerenciamento de estresse, além de tentar compreender como estão estabelecidas as relações de gênero no cotidiano da escola.

3.3. Instrumentos de pesquisa

Foram adotados alguns instrumentos de pesquisa que posteriormente tornaram-se decisivos nas estratégias metodológicas da pesquisa:

- a. Entrevistas individuais semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa;
- b. Diário de Campo – registro e observação do cotidiano escolar;
- c. Oficinas pedagógicas – representações sociais e formação;
- d. Documentos – análise documental;



3.4. Estratégias metodológicas da pesquisa

A Estratégia metodológica utilizada para análise foi a triangulação de dados. Esta consiste em uma divisão de interesses em três etapas:

- a. Processos e Produtos centrados no sujeito - Ideias, percepções e comportamentos dos sujeitos de pesquisa e demais percepções registradas pelo pesquisador através de entrevistas, rodas de conversa, oficinas, análise documental e observações em campo.
- b. Elementos produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade - documentos oficiais, estatísticos e fotográficos que regulam o comportamento dos sujeitos dentro de instituições, organizações e em grupos determinados.
- c. Processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito - termos de atuação dos sujeitos sobre as estruturas que permeiam a vida em sociedade.

Em vista do exposto, reunimos informações a partir de rodas de conversa, oficinas pedagógicas, entrevistas semiestruturadas, leitura do livro de ocorrências da unidade escolar, análise de legislação pertinente às questões de gênero nas escolas e demais legislações relacionadas à ética e gestão escolar, além do embasamento teórico que trouxe suporte a todo o trabalho. Ademais, foram realizadas observações do cotidiano escolar, com registro em diário de campo. Essa pluralidade de referências permitiu uma análise profícua das relações entre gênero e saúde emocional na escola onde a pesquisa está sendo realizada, face aos objetivos da mesma.

Almejamos que a pesquisa configurada nesses termos contribua para reflexão acadêmica e escolar e, possivelmente, colabore à discussão de mecanismos de prevenção no desenvolvimento de distúrbios emocionais que encontram várzea em ambientes discriminatórios inveterados dentro das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro - Brasil.

3.5. Resultados preliminares da pesquisa

Antes de mais, apresentaremos e caracterizaremos os sujeitos participantes da pesquisa até o momento, além de uma análise prévia dos dados coletados,



articulados às principais questões abordadas nesta primeira fase da investigação. Para a identificação dos participantes da pesquisa, foram usados nomes de cidades, no intuito de resguardo de suas identidades, conforme disposto no Quadro nº 1:

Quadro 1. Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA	SEXO BIOLÓGICO	IDADE	FORMAÇÃO	FUNÇÃO	ANOS DE TRABALHO NA ESCOLA
Tóquio	Feminino	50	Nível Superior	Professora	06 anos
Nairóbi	Feminino	38	Nível Superior	Professora	06 anos
Rio	Masculino	38	Ensino Médio	Funcionário	6 anos e 6 meses
Moscou	Masculino	60	Nível Superior	Professor	29 anos
Denver	Masculino	39	Nível superior + Pós-graduação	Coordenador Pedagógico	3 anos e meio
Niterói	Masculino	29	Nível superior + Pós-graduação	Diretor Geral	05 anos
Arturo	Masculino	32	Nível superior + Pós-graduação	Diretor Adjunto	07 anos
Helsinque	Masculino	42	Nível superior + Pós-graduação	Professor	02 anos
Curitiba	Feminino	42	Ensino Médio	Funcionária	03 anos
Colatina	Feminino	13	Ensino Fundamental	Aluna	02 anos
Guarapari	Masculino	14	Ensino Fundamental	Aluno	03 anos

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 os impactos das questões de gênero, saúde e da forma de gestão, sobre 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/as participantes afirmaram que a escola passou a ser mais harmoniosa e empática a partir da assunção da nova direção. Com exceção de uma professora, Nairóbi, que pontuou preferir a antiga gestão, pois afirmou se sentir mais compreendida na gestão anterior. Quanto aos demais, todos relataram estarem se sentindo melhor no ambiente escolar. Realizamos um levantamento no registro de ponto dos



funcionários dos anos de 2017 e 2018, último ano da gestão das mulheres e o primeiro ano da gestão 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 uma semana. No ano de 2017, as licenças nessas mesmas condições eram exclusivamente de mulheres, não havendo nenhum caso masculino. No ano de 2018, nenhum funcionário/a ou professor/a deu entrada com processo de licença para tratamento de tais comorbidades. No que se refere aos/às alunos/as, foram desenvolvidas algumas atividades no intuito da promoção de saúde emocional, além de um crescimento do quantitativo de crianças encaminhadas para tratamento psicológico. Neste sentido, com o apoio da direção e como um desdobramento desta pesquisa, pudemos desenvolver juntamente com uma professora e o coordenador pedagógico, oficinas com alunas vítimas de estupro que se automutilavam dentro da escola. Nestas oficinas, foram tratadas questões relacionadas a gênero, saúde emocional e interpessoal. Após alguns meses, a direção e os professores da escola relataram uma profunda melhora no comportamento e avaliações destes/as alunos/as, além da narrativa de alguns/mas que afirmavam ter abandonado a prática da automutilação.

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. A anterior, exclusiva de mulheres, e a equipe atual, formada por homens. Questionamo-nos por que comportamentos tão distintos eram dispensados aos componentes do corpo escolar, em especial às mulheres, por ambas as direções. Por que questões importantes relacionadas à saúde e ao bem-estar emocional dos/as alunos/as foram ignoradas pela primeira gestão e exaltadas pela segunda? Estes questionamentos nos levaram a refletir sobre a ingerência cultural/social naquele espaço. Construções culturais de gênero, papéis estabelecidos socialmente para homens e mulheres, e o poder simbólico que cerceia tais relações, estariam por influenciar diretamente o comportamento destes/as gestores/as. No que se refere às mulheres, podemos refletir sobre os processos de condicionamento históricos, que fazem com que as mesmas não se enxerguem enquanto classe e, por conseguinte, lutem por melhorias nas condições de trabalho e vida como um todo (Bawarshi & Reiff, 2013). Elas passam a se identificar com seus opressores através de



laços invisíveis que não podem ser comparados a quaisquer outros. Foram condicionadas por uma estrutura social coercitiva, uma cultura hegemônica a não se identificarem enquanto grupo, enquanto casta. Foram ensinadas a assumirem posturas opressoras e de rechaço com relação às outras. O que acaba por garantir que a estrutura de domínio e poder sobre elas se solidifique. A escola, enquanto mecanismo institucionalizador, reproduz e consubstancia as desigualdades sociais. Neste sentido, entendemos as potencialidades das oficinas pedagógicas como mecanismo de reflexão e produção de novos saberes capazes de contribuir para a equidade de gênero no âmbito escolar. Nestes termos, configuramos a elaboração deste espaço de diálogo em um segundo momento da pesquisa, como forma de promoção de saúde emocional na escola, ao possibilitar o debate sobre os temas que ancoram esta pesquisa - gênero, saúde e relações de trabalho - e que acabam por incidir na vida de todos os integrantes da comunidade escolar.

4. CONCLUSÕES

Esta reflexão debateu e problematizou algumas questões que estão nascendo e sendo trabalhadas em algumas pesquisas qualitativas iniciadas nas interfaces da educação, saúde e interculturalidade, desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz – Fiocruz. Síntese e percepção de padrões são necessárias à sobrevivência no nosso século. À medida que a cultura se torna mais complexa, a ciência mais abrangente, as opções mais diversas, necessitamos de uma educação que compreenda o inovar, sentir, sonhar e imaginar. Vivemos uma época de rápido reajustamento na vida cotidiana e de uma revisão radical da ciência. Níveis múltiplos da realidade, novas noções sobre o mundo físico, estados expandidos da consciência e assombrosos avanços tecnológicos estão na pauta das transformações universais. As instituições educativas, em sua maior parte, foram no passado particularmente inóspitas aos indivíduos criativos e inovadores. Os inovadores agitam, perturbam o entorpecido *Status Quo*. Em meio a uma profusão de informações, podemos estar caminhando no sentido de uma economia de aprendizado – alguns poucos e eficazes princípios e teorias fazendo sentido em muitas propostas de pesquisa e educação. O espírito de nossa época se encontra cheio de paradoxos. É, ao mesmo tempo, pragmático e transcendental. Dá valor, simultaneamente, ao esclarecimento e ao mistério, ao poder e à humildade,

à interdependência e à individualidade. Ao mesmo tempo, é político e apolítico. Os impulsionadores incluem os que são irrepreensíveis aliados do sistema e radicais que já desfilaram com cartazes de protesto. Na história recente, este espírito contaminou a saúde, a educação e as ciências sociais. É caracterizado por organizações fluídas, relutantes em criar estruturas hierárquicas, avesso aos dogmas. Baseia-se no princípio de que a mudança pode ser facilitada, transformando, experimentando, especulando, inventando e saboreando fontes novas, mais imaginativas e compensadoras do poder necessário para a transformação social.





**ESTA PÁGINA FOI DEIXADA EM BRANCO
INTENCIONALMENTE**



REFERÊNCIAS

- Barros, J.P.P., & Colaço, V. de F.R. (2015). Drogas na escola: análise das vozes sociais em jogo. *Educação & Realidade*, 40(1), p. 253-273.
- Bawarshi, A.S., & Reiff, M.J. (2013). *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola.
- Briceño-León, R. (1996). Siete tesis sobre la educación sanitaria para la participación comunitaria. *Cadernos de Saúde Pública*, 12(1), 7-30, jan-mar.
- Canguilhem, G. (1990). *O Normal e o Patológico*. São Paulo: Forense.
- Dejours, C. (1986). Por um Novo Conceito de Saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 14(54), 1986. p. 7 -11.
- D’Orazio, W.P.S. (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, p. 305-314.
- Poupart, J. (Org.). (2008). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. (5ª Edição). Rio de Janeiro: Vozes.
- Queiroz, P.P., & Neves, F.H. (2018). *Ensino de Sociologia: escola, formação de professores e interculturalidade*. Rio de Janeiro: Autografia.
- Santos, B.S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism and the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.



**ESTA PÁGINA FOI DEIXADA EM BRANCO
INTENCIONALMENTE**



CAPÍTULO

11

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA REALIZADA JUNTO AOS ESTUDANTES E AO MUNDO-VIDA QUE HABITAM

AUTORES

Tânia Baier¹ | taniabaier@gmail.com

Maria Aparecida Viggiani Bicudo² | mariabicudo@gmail.com

¹DEPARTMENT OF MATHEMATICS, REGIONAL UNIVERSITY OF BLUMENAU, BRAZIL

²DEPARTMENT OF MATHEMATICS EDUCATION, SÃO PAULO STATE UNIVERSITY, BRAZIL

RESUMO

Este capítulo apresenta modos de realizar Educação Matemática assumindo a visão de filósofos fenomenólogos. São focadas duas investigações de cunho qualitativo, desenvolvidas no âmbito de um mestrado profissional da área de Ensino. O principal objetivo do capítulo é ir além dessas pesquisas e, ao realizar uma meta-análise do ali exposto, apresentar uma teorização a respeito da atitude dialógica assumida por pesquisadores para conhecer o *Lebenswelt*¹ habitado por seus estudantes. Estão apresentados, com o objetivo de expor particularidades da teorização, os procedimentos metodológicos das investigações que culminaram na elaboração de atividades para aulas de matemática.

PALAVRAS-CHAVE:

Fenomenologia
 Pesquisa Qualitativa
 Educação Matemática
 Escolas Rurais
 Conexões Matemáticas

1 Maria Bicudo afirma que prefere traduzir *Lebenswelt* pela expressão *mundo-vida* à *mundo-da-vida*. Ao demorar-se nessa última expressão, afirma entender que a vida assume primazia e que dadas suas especificidades ela tem um mundo. *Mundo-vida*, mostra-se para ela como um *mundo* que tem *vida*. Assevera entender que esse sentido se faz valer à medida que se olha atentamente para o mundo e busca-se compreendê-lo com sua força, impondo-se e tudo abarcando, ao modo de um caldo grosso que vai se alastrando, cobrindo o que aí está, ao mesmo tempo em que se engrossa e nutre disso que aí está. É um mundo vivo. Portanto mutante, temporalizado e espacializado. Assim, o sentido que para ela se faz, afirma, é o de um mundo que é vida e não vida que tem um mundo. Talvez esse modo de traduzir *Lebenswelt* seja influenciado pela tradução inglesa dessa palavra, que é *life-world* e não *life of the world*.



NOTAS BIOGRÁFICAS

Tânia Baier: Professora do Departamento de Matemática da Universidade Regional de Blumenau (Santa Catarina – Brasil); professora do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática; orientadora de dissertações relacionadas com educação matemática. Membro do Grupo de Pesquisa “Fenomenologia em Educação Matemática”, UNESP, Rio Claro (www.sepq.org.br/fem). Pesquisadora do “Grupo de Estudo em Tecnologia Educacional”, Universidade Regional de Blumenau. Coordenadora do GT Filosofia da Educação Matemática da Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

Maria Aparecida Viggiani Bicudo: Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro, São Paulo, Brasil. Orienta mestrado, doutorado e pós-doutorado. Pesquisadora 1-A do CNPq. Presidente da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos (www.sepq.org.br). Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Fenomenologia em Educação Matemática”, UNESP, Rio Claro (www.sepq.org.br/fem). Autora de livros, de capítulos de livros e de artigos em periódicos. Site: www.mariabicudo.com.br.



INTRODUÇÃO

Neste capítulo efetuamos a meta-análise de duas investigações desenvolvidas no âmbito de um mestrado profissional na área de Ensino, as quais, seguindo a legislação brasileira, culminaram em um Produto Educacional. As duas pesquisadoras dessas investigações são professoras de matemática em escolas situadas numa zona rural e, por determinação das autoridades educacionais, devem seguir o mesmo livro didático usado nas escolas situadas na cidade. Para complementar os exercícios do livro de matemática, distantes do mundo-vida habitado por seus estudantes, as duas professoras organizaram atividades didáticas ligadas com as atividades cotidianas das famílias da região. Essas atividades constituem o Produto Educacional das suas dissertações e estão fundamentadas na leitura do mundo-vida habitado pelos seus estudantes. Neste capítulo, são focados os procedimentos metodológicos dessas duas investigações, enfatizando a importância do diálogo que possibilita o conhecimento do mundo-vida habitado pelos estudantes e o desenvolvimento de atividades realizadas em aulas de matemática ligadas com o cotidiano.

1.1 Educação Matemática

Este capítulo traz estudos que apresentam modos de realizar a Educação Matemática, assumindo-se a visão de que é ao estar-junto ao estudante e com ele dialogando que a Educação pode se dar e a aprendizagem ocorrer. Essa visão está de acordo com as apresentadas por filósofos fenomenólogos, como Husserl (2002) e Heidegger (1988) e serão apresentadas neste capítulo.

Educação Matemática é atualmente entendida como uma área de pesquisa, de modo que Educação e Matemática não se somam ou unem por meio de recursos gramaticais como “e” e “de”, mas ambas as palavras constituem um todo. Assumimos que a Educação Matemática se dá em situação dialógica, em que o professor está intencionalmente junto ao seu aluno e aos conteúdos ensinados. A preocupação é com a aprendizagem matemática do aluno, sem descuidar da própria Matemática.

As investigações realizadas e que dão sustentação ao trazido por nós neste capítulo foram realizadas com abordagem qualitativa (Muniz, 2017; Sant’Anna, 2018), consonante com a visão filosófica apresentada



em Bicudo (2011) e Bicudo e Silva (2018). O crucial nesse modo de investigar é que o sujeito pesquisador e seus co-sujeitos estejam juntos vivenciando situações de ensino e de aprendizagem. Para sua realização, as investigadoras se dispuseram a vivenciar o cotidiano do mundo-vida dos estudantes, que frequentam escolas de zonas rurais. Do conhecimento a respeito do modo de habitar o mundo dos estudantes e de seus familiares, as investigadoras desenharam as propostas de atividades didático-pedagógicas para realizarem com seus alunos. Expomos os procedimentos metodológicos desenvolvidos nessas duas pesquisas visando, ao assumir uma atitude dialógica, compreender o mundo vivenciado pelos estudantes e elaborar produtos educacionais contendo atividades didáticas para serem trabalhadas, em aulas de matemática no ensino fundamental.

Taremos considerações sobre os procedimentos metodológicos, bem como sobre as atividades desenvolvidas.

1.1.1 Educação e diálogo

Joel Martins (1992) enfatiza que, no cotidiano, a sala de aula adentra o mundo-vida habitado pelo estudante, constituindo o solo onde situações de aprendizado podem acontecer. Para esse fenomenólogo, cabe ao professor conhecer e considerar o mundo-vida em suas ações pedagógicas, criando articulações por meio do diálogo. No entanto, a possibilidade da materialização de articulações demanda que o professor se disponha a estar-junto-com o aluno e com os conteúdos trabalhados de modo atento e cuidadoso, em um estado de alerta. Para Martins, entendendo-se como um ser-no-mundo-com-os-outros, o professor há que se voltar intencionalmente aos seus alunos, buscando compreendê-los e ao mundo-vida em que vivem, dispondo-se a projetar possibilidades de aprendizagem, imaginar situações passíveis de serem vivenciadas e de produzir conhecimento, atualizando a “educação como poíesis” (Martins, 1992).

Esse autor expõe sua compreensão de “educação como poíesis”, afirmando que se trata de uma palavra cujo sentido original vem da Antiguidade grega e significando ato de poder e de fazer. De acordo com ele, para os antigos gregos, “o fazer” e “o habitar” o que foi construído, constitui a poíesis. Esta abrange os atos criar, pensar, construir. Martins, em Educação como Poíesis (1992), faz referência a Heidegger, que coloca em evidência “habitamos



aquilo que construímos”. Em *Ser e Tempo* (Heidegger, 1988) expõe a ideia de que ao habitar a Terra, as pessoas estão sempre em atividade, construindo e cultivando, percorrendo caminhos que vão se abrindo pelas possibilidades antevistas e diferentes escolhas realizadas. Joel compreende com Heidegger a profundidade da ideia exposta e ao focar a escola e o currículo, refletindo sobre seu sentido e significado, entende o currículo como curso (caminho) a ser andado (percorrido). Porém, um curso que vai se abrindo pelas atualizações realizadas poieticamente, recriando, possibilitando olhares diversos, abrindo trajetórias possíveis. O estudante, ser humano que é, é um feixe de possibilidades que, ao se atualizarem, delineia o seu modo de ser pessoa (Heidegger, 1988). O professor que “está sendo-com-o-seu-aluno” cuida para que a educação “poietica” se dê. Nessa perspectiva, o currículo não é elaborado por especialistas em educação a partir do entendimento dos alunos fundamentado em teorias e exercícios imaginativos. Para esse fenomenólogo, a educação entendida como formação é um modo de cuidar para que as crianças se constituam pessoas humanas e atualizem suas possibilidades sem que seus talentos específicos sejam obscurecidos; trata-se de uma relação aberta na direção de uma síntese unificadora, que não possui um formato final pré-definido, mas sim que permanece em atualização até que a pessoa viva.

Essa visão está em sintonia com a fenomenologia husserliana e com a heideggeriana ao assumir as concepções de mundo-vida e as dos modos de constituição da pessoa e de realidade. Mundo-vida, como trazido por Husserl, entendido como a espacialidade (modos de ser no espaço) e a temporalidade (modos de ser no tempo) em que vivemos com os outros seres humanos e os demais seres vivos e a natureza, bem como com todas as explicações científicas, religiosas e de outras áreas de atividades e conhecimento humano. Portanto, não como mundo entendido como um recipiente, uma coisa, porém enquanto espaço que se estende à medida que as ações são efetuadas e cujo horizonte de compreensão se expande à medida que o sentido vai se fazendo para cada um de nós e para a comunidade em que estamos inseridos. Os modos de constituição da pessoa e de realidade dizem da pessoa entendida como uma totalidade em que estão presentes as dimensões sensoriais, psíquicas e espirituais (Husserl, 2002) e do conhecimento sendo constituído pelo entrelaçamento dos diferentes atos que essas dimensões viabilizam. A pessoa sempre vivencia experiências que ocorrem na realidade do mundo-vida e que subjetivamente vão fazendo sentido para ela. Por sempre estar



com o outro, vai se fazendo também um movimento de constituição de uma esfera de intersubjetividade, sustentada nos atos de empatia e de expressão viabilizada pela linguagem. Nesse movimento o significado vai sendo elaborado. Ao serem expostas as compreensões articuladas e expressas, mediante repetições e confirmações sucessivas, vai-se constituindo a esfera da objetividade, como materializada em produtos histórico-culturais. Da visão heideggeriana é enfática a menção à concepção de “o ser” do homem caracterizado por um feixe de possibilidades que se atualizam à medida que o seu ser vai sendo, ou seja, se fazendo pelas escolhas realizadas e pelos caminhos trilhados. Também é forte a ideia de educação vista como cuidado, que está em sintonia com a metáfora do “Cuidado” expressa em *Ser e Tempo* (1988), a qual traz o modo de o ser do homem ontologicamente se apresentar como um ser preocupado: com o seu caminho, com o outro, com o mundo. Subjacente a essas ideias, encontra-se a de atualização, entendida já em Heráclito quando se refere ao ser como devenir (Baumman, 2013).

O diálogo é entendido como uma atitude assumida entre duas (ou mais) pessoas que se colocam em situação de aceitação mútua. Os atos presentes no diálogo são a intropatia, ato de uma pessoa perceber o outro, ser humano, como igual, entendido já ao nível da existência, ainda que reconheça a diferença que existe entre ambos, pois se tratam de seres singulares. Também estão presentes os atos de expressar o sentido e compreendido em linguagem, de maneira que o compreendido pelo sujeito pode ser compreendido pelo outro, presente espaço-temporalmente ou não, uma vez que a expressão registrada pode ser retomada e compreendida em espacialidades e temporalidades diferentes, bem como podem ser, ainda, repetidas, recriadas, aplicadas. Trata-se de um diálogo: encarnado, pois dito pela totalidade do corpo-próprio (Merleau-Ponty, 2011), quando a linguagem também é expressa pela gestualidade e pela postura do corpo-próprio; materializado em palavras, textos, desenhos, sons, pinturas, esculturas, ritos, enfim, pelas possibilidades de expressões ao homem passíveis de realizá-las; situado na espacialidade e na temporalidade vivenciadas pelos dialogantes, portanto contextualizados histórico-culturalmente. Esse entendimento encontra apoio nas obras de Martin Buber, dentre as quais citamos “*Eu e Tu*” (1977), Bicudo (1978), Ales Bello (2015), que traz seus estudos sobre Husserl e sobre Edith Stein, sobre Merleau-Ponty (2011), Heidegger (1988), e Silva e Bicudo (2016).



A PESQUISA

1.2 Fases da pesquisa realizada e seus objetivos

A primeira fase das pesquisas realizadas pelas duas professoras ocorreu por meio do diálogo, objetivando identificar conteúdos matemáticos a serem desenvolvidos em atividades de ensino e de aprendizagem de matemática ligadas com o cotidiano vivenciado pelos alunos junto às suas famílias. Os procedimentos desta pesquisa apresentam semelhanças com a Grounded Theory, principalmente no que diz respeito à análise situacional, à medida que busca modos de os sujeitos interagem socialmente. Entretanto, ao investigar para além dos mapas situacionais, entendidos como “estratégias para articular os elementos na situação e para examinar as relações entre elas” (Tepps, 2015, p. 19), visando compreender o sentido percebido pelos estudantes sobre o seu mundo-vida, esses procedimentos se afastam daquela teoria e adentram pelo caminho dos relatos dos sujeitos sobre os sentidos por eles percebidos ao estarem com os outros em sua comunidade. Sendo assim, o diálogo se mostrou relevante à medida que as pesquisadoras buscavam conhecer o mundo-vida habitado pelos seus estudantes. Desse modo é possível o ensino de matemática que faz sentido para os alunos, sem ignorar as orientações presentes na legislação educacional referente aos conteúdos curriculares, dentre os quais se encontram os de matemática, a serem trabalhados no ensino fundamental.

As regiões onde as pesquisas foram desenvolvidas são habitadas por famílias cuja sobrevivência está garantida por meio do cultivo em pequena escala de produtos agrícolas e pela criação de gado leiteiro. A maioria das famílias possui algumas vacas leiteiras porque a renda financeira oriunda da produção de produtos agrícolas é sazonal e o leite é obtido diariamente. Na eventualidade de problemas com a colheita dos produtos agrícolas, a venda do leite garante a sobrevivência da família e essa atividade é controlada pela Rede Brasileira de Qualidade do Leite.

Investigando a legislação educacional brasileira verifica-se como são definidas as escolas do campo e quem são seus sujeitos. É considerada escola do campo “[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações

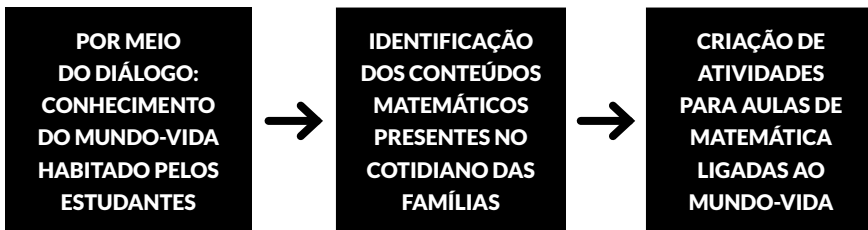


do campo” (Decreto nº 7352, 2010, p. 1). Os sujeitos da educação do campo, para a legislação brasileira, são:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Decreto nº 7352, 2010, p. 1).

As duas investigações focadas neste capítulo estão relacionadas com matemática aplicada e visaram expor as particularidades do cotidiano do campo e as possibilidades que ele oferece para o estudo da matemática, assim como valorizar a cultura e atividade econômica local. Foi entendido que com esse levantamento está-se valorizando a identidade dos povos do campo como sujeitos histórico-culturais. Foram identificados os conteúdos matemáticos presentes no cotidiano dos afazeres das famílias dos estudantes em diálogos mantidos em rodas de conversa. Resumidamente as etapas das pesquisas podem ser apresentadas em fluxograma:

Figura 1. Fluxograma das pesquisas analisadas



1.3 Instrumentos: as entrevistas dialógicas e seus registros

Para a obtenção de dados relacionados à primeira pesquisa (Muniz, 2017) foi aplicado um questionário que serviu de guia para o diálogo realizado entre a pesquisadora e os alunos. Ao estar junto aos seus alunos e à comunidade por eles habitada, pode tomar ciência das atividades do cotidiano dessa comunidade; as perguntas foram escritas com base na vivência da pesquisadora ao estar-com-seus alunos, que por vários anos conviveu com eles. Os diálogos com os estudantes foram norteados por questionário fundamentado na sua



vivência com eles e também nas suas lembranças quando aluna da mesma escola onde agora atua como professora. As perguntas possibilitaram um caminho norteador para a pesquisadora identificar os conteúdos matemáticos presentes no cotidiano dos estudantes e de suas famílias. As entrevistas com os estudantes aconteceram individualmente durante o mês de março de 2016. Pesquisadora e estudantes permanecem o dia todo na escola e as entrevistas aconteceram no decorrer dos dias em diversos momentos, o que possibilitou um contexto descontraído e agradável. Os estudantes descreveram seus mundos oralmente e a pesquisadora (professora da turma), apoiando-se no questionário pré-elaborado, foi promovendo a continuidade das falas. As descrições foram transcritas pela pesquisadora e, posteriormente, foram identificados os conteúdos matemáticos, trabalhados nos anos finais do ensino fundamental, presentes nos afazeres cotidianos nas propriedades rurais das famílias. Em seguida, a pesquisadora elaborou as atividades do produto educacional de sua dissertação, introduzindo em cada enunciado um pequeno texto, articulando o mundo-vida dos estudantes com os conteúdos matemáticos curriculares. As perguntas do questionário visaram alavancar os diálogos e direcionar a conversa com os estudantes para os conteúdos matemáticos do currículo escolar presentes no mundo-vida por eles habitado.

Os depoimentos dos estudantes foram gravados, transcritos e fundamentaram a criação das atividades didáticas que constituem o produto educacional de Muniz (2017). Um exemplo está exposto resumidamente no item 1.5, sendo explicitados os conteúdos matemáticos trabalhados durante o desenvolvimento das aulas, a saber, os conteúdos determinados pela legislação educacional brasileira.

Na pesquisa de Sant'Anna (2018) a professora-pesquisadora escreveu previamente enunciados de atividades, fundamentados na sua própria vivência familiar, contemplando temas matemáticos presentes na produção de leite. As atividades foram analisadas e modificadas por seis estudantes, seus ex-alunos que na atualidade participam ativamente na gestão dos negócios de suas famílias. Eles avaliaram os enunciados das atividades, a veracidade dos dados numéricos e sugeriram modificações. A análise das atividades ocorreu presencialmente, em abril de 2018. Foram realizadas correções, buscando alinhar os dados numéricos com os valores financeiros relacionados com a gestão dos negócios das famílias, e a continuação do diálogo ficou registrada nos diálogos *online* que se seguiram até chegar à forma final do produto educacional.



A produção de leite, na pesquisa conduzida por Sant'Anna (2018), foi abordada na investigação relacionada com construção e manutenção de um abrigo para gado leiteiro denominado *compost barn*, denominação do espaço físico coberto cujo chão é forrado com serragem, cavacos ou feno e essa expressão pode ser traduzida como celeiro de compostagem. Entre os benefícios, no *compost barn* há condições de higiene que proporcionam um ambiente mais saudável para os animais, contribuindo para a redução de doenças nos cascos e, ao diminuir o risco de contaminação das tetas, possibilita a melhoria da qualidade do leite. Se o período de troca do material que cobre o chão é realizado corretamente, o *compost barn* é um espaço seco e a forração do chão possibilita mais conforto para as vacas e menos riscos de contaminação do leite por dejetos ou micro-organismos. O material usado para a forragem do chão, por ser movimentado periodicamente, ao ser retirado já serve como adubo nas lavouras porque é um rico composto orgânico e também pode ser usado para a geração de bioenergia utilizável na propriedade rural.

Essa pesquisa ocorreu em sala de aula e em propriedades rurais. Durante a visita a uma propriedade onde está em funcionamento um *compost barn* foram coletadas informações sobre quais conteúdos matemáticos estão presentes desde a construção até a manutenção e uso para a produção de leite. As informações foram obtidas por meio de diálogos com o proprietário, norteados por perguntas pré-estabelecidas acerca das despesas financeiras e quantidade de animais.

A leitura atenta e cuidadosa das respostas que os estudantes forneceram para as perguntas das professoras possibilitou a obtenção de dados qualitativos e também quantitativos. Todas as perguntas visaram organizar uma lista dos conteúdos matemáticos presentes nas atividades cotidianas das propriedades rurais. Dada a necessidade de obtenção de dados quantitativos para o desenvolvimento de atividades didáticas ligadas com os conteúdos matemáticos do currículo, os procedimentos metodológicos das duas pesquisas são de natureza mista: qualitativa e quantitativa.

1.4 Participantes

Participaram desta investigação duas pesquisadoras “juniors” e duas “seniors”. As primeiras são Rita de Cássia do Amaral Muniz e Aline Cristina



de Sant'Anna, que realizaram suas investigações enquanto estavam cursando o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ciências Naturais e Matemática na Universidade Regional de Blumenau. Essas duas investigações foram desenvolvidas pelas pesquisadoras junto com seus estudantes os quais defenderam suas dissertações respectivamente em 2017 e em 2018. Essas dissertações foram orientadas pela Professora Dra. Tânia Baier, uma das autoras que, juntamente com a Professora Dra. Maria Aparecida Viggiani Bicudo participa do Grupo de Pesquisa “Fenomenologia em Educação Matemática” (www.sepq.org.br/fem) sediado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Rio Claro, e que se reúne periodicamente há vinte anos.

Ambas as pesquisadoras “seniors”, autoras deste capítulo, efetuaram a meta-análise (Bicudo, 2014) dos procedimentos metodológicos que nortearam o desenvolvimento dessas duas dissertações e dedicaram-se à teorização dos achados, focando a atitude dialógica das duas pesquisadoras e explicitando as ideias teórico-filosóficas que sustentam as argumentações apresentadas. Apontam que em ambas as dissertações o ponto de conexão é a atitude dialógica. As pesquisadoras sênior focaram as ideias teórico-filosóficas que sustentam as argumentações apresentadas nessas dissertações e, de modo atento, articulando os dados das pesquisas, os autores citados, a atitude dialógica descrita nesses trabalhos, realizaram uma teorização que pode dar sustentação a outros trabalhos. As ideias nucleadas nessa teorização articulam: a visão fenomenológica de mundo, de conhecimento e de formação de pessoa. Mundo, entendido como *Lebenswelt*, ou seja, como um apriori histórico que tudo abarca ao modo de um “caldo” que vai se fazendo e engrossando com todas as ações humanas, tomadas, tanto do ponto de vista do sujeito, como dos demais membros da comunidade em que vive e onde os valores dos produtos histórico-culturais são específicos, sem deixarem de se ligar à totalidade do apriori histórico. Conhecimento compreendido e trabalhado como sendo realizado pelo sujeito junto a outros sujeitos, membros de uma comunidade, que sabem uns dos outros, que dialogam, enfrentando juntos problemas importantes para a sustentabilidade de suas vidas e, portanto, também da vida da própria comunidade. O diálogo – estar com o outro, vê-lo e aceitá-lo como igual a si, em seu modo de ser um corpo-vivente, ouvi-lo e buscar compreender do que fala, realizando atos cognitivos



para reunir informações, articulá-las e expressá-las – e as ações cognitivas expressas pela linguagem fornecem o núcleo das atividades concernentes ao que estamos denominando de conhecimento. A formação da pessoa que se dá pelo cuidado com que se conduz a direção do seu devenir, sem que ela seja impedida de avançar, mas também, sem que seja deixada por conta dos acasos e da sua própria vontade, sentida tão somente de modo emocional. Essa teorização transcende as dissertações mencionadas, são abrangentes e dão sustentação para a realização de atividades didático-pedagógicas que façam sentido e significado para professores e alunos.

1.5 O resultado das pesquisas: atividades para aulas de matemática fundamentadas no diálogo com os estudantes

Lendo de modo atento as anotações realizadas e preenchendo-as com a lembrança das vivências ao estar com os alunos e demais membros da comunidade, as pesquisadoras destacaram as que iam ao encontro do que deveria ser trabalhado com os alunos na escola. As questões foram sobre: produção de leite, fatura de energia elétrica, desconto para produtor rural, lista de compras, orçamento da safra, matemática do canteiro de flores, nota fiscal do produtor rural, “roçada” do campo para melhoramento das pastagens, premiação de rodeio, produtores de soja transgênica. As questões solicitam conteúdos diferentes com diferenciados níveis de dificuldade, visando à variabilidade de idades e níveis escolares em que os alunos se encontravam.

Para exemplificar o teor das questões e os assuntos a serem trabalhados pedagógica-didaticamente com os alunos, em situação dialógica, trazemos as atividades relacionadas com produção de leite. Em ambas as pesquisas apresentadas neste capítulo, parte da renda de todas as famílias dos estudantes é originada na produção de leite em pequena escala e são feitos registros diários da quantidade armazenada que posteriormente é recolhida por caminhões de empresas que passam pelas propriedades periodicamente.

A atividade desenvolvida por Muniz (2017) fundamentada na produção de leite possibilitou propor atividades que abrangem os seguintes conteúdos matemáticos: construção de tabelas com dados numéricos, cálculos envolvendo a operação multiplicação de números racionais e traçado de gráficos. Além dos temas matemáticos, visando estimular o trabalho



colaborativo entre os estudantes por meio de diálogos durante a aula de matemática, foi lançada uma pergunta sobre ideias para aumentar a produção de leite. O enunciado da atividade é a seguinte: “Durante uma semana anote a quantidade de leite produzida pelos animais de sua propriedade. (a) Qual a produção semanal de leite em litros, de cada animal da sua propriedade? (b) Qual a produção total (todos os animais) de leite em litros da semana pesquisada? (c) Qual a média diária em litros de cada animal? (d) O que pode ser feito para aumentar a produção de leite em sua propriedade? (e) Escolha um animal e represente sua produção de leite através de um gráfico”.

A produção de leite de gado leiteiro criado em *compost barn* foi investigada por Sant’Anna (2018) em propriedade rural que visitou junto com seus estudantes ao desenvolver atividades pedagógicas em aulas de matemática. Obtiveram informações mediante diálogo com o proprietário, as quais permitiram estabelecer relações com os conteúdos curriculares determinados pela legislação educacional brasileira: unidades de medida, cálculo de área, cálculo com números racionais, monômios e polinômios. Valendo-se dos dados coletados na propriedade visitada, os estudantes desenvolveram o conteúdo função matemática, tendo sido obtidas as funções receita total, custo total e lucro total. Por exemplo, a receita total foi calculada somando a receita obtida com a venda do leite à receita oriunda da venda do esterco recolhido no *compost barn*. Na época da realização desta pesquisa, o litro de leite era vendido por R\$ 1,50 e a venda do esterco era realizada no valor R\$ 30,00 cada metro cúbico. Durante nove meses foram retirados 480 metros cúbicos de esterco, gerando a quantia de R\$ 14400,00; logo, em cada mês a receita oriunda da venda do esterco totaliza a quantia de R\$ 1600,00. Sabendo que foram produzidos 19500 litros de leite por mês, a divisão de 1600 por 19500 resulta em 0,082. Resumindo: a venda de cada litro de leite gera 1,50 reais e a receita oriunda do esterco corresponde a 0,082 reais por litro de leite. A função receita total é $R_{total} = 1,582q$ onde q é a quantidade de litros de leite vendidos por mês (Sant’Anna; Baier & Henschel, 2019). A descrição detalhada de um *compost barn* e os textos que explicam a obtenção das funções matemáticas, redigidos pela primeira autora deste capítulo, podem ser conhecidos nos ANAIS do V Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos (V SIPEQ 2018).

Apresentando de modo resumido o resultado das pesquisas: as duas professoras-pesquisadoras leram cuidadosamente os depoimentos



coletados durante os diálogos e listaram os conteúdos matemáticos presentes nas atividades cotidianas das famílias de seus estudantes. Esses conteúdos foram considerados na criação de atividades realizadas em aulas de matemática ligadas com os conteúdos curriculares. O conjunto dessas atividades é o resultado das pesquisas, denominado “Produto Educacional”, exigido pela legislação brasileira que regulamenta os mestrados profissionais.

GUIDELINES PARA ESTUDOS SEGUINTE

Os produtos educacionais das dissertações focadas neste capítulo possuem a forma de caderno de atividades para serem trabalhadas em sala de aula de matemática. Cada atividade é constituída por um pequeno texto ligado com o que ocorre nas propriedades rurais das famílias dos estudantes das pesquisadoras. Professores, inclusive de outras disciplinas curriculares, podem seguir os procedimentos metodológicos dessas dissertações. No entanto, necessariamente, assumindo atitude dialógica, devem realizar a leitura do mundo-vida em que as vivências de seus próprios estudantes se dão e modificarem os textos dos enunciados das atividades dos produtos educacionais, trazendo os afazeres cotidianos dos seus estudantes junto aos conteúdos matemáticos. Assim sendo, os produtos educacionais das dissertações analisadas neste capítulo não podem ser entendidos como listas de exercícios a serem resolvidos por estudantes que vivem em regiões diversas.

Para os orientadores de dissertações e teses apresentamos a sugestão de, por meio do diálogo, efetuar a leitura do mundo-vida habitado por seus orientandos visando o desenvolvimento de pesquisas educacionais.

APLICABILIDADE EM OUTROS CONTEXTOS

A atitude dialógica, buscando o conhecimento do mundo-vida habitado pelos participantes de uma pesquisa, possibilita a obtenção de dados envolvendo seres humanos não apenas no mundo da educação, mas também nas demais áreas do conhecimento. Na atualidade, as descobertas da ciência contemporânea têm mostrado a íntima imbricação entre todos os fenômenos da natureza. Entendemos que as investigações nas áreas das ciências da saúde e da educação não podem desconsiderar o diálogo e assumir uma atitude isolacionista ao estar em cenários investigativos.



CONCLUSÕES

A elaboração deste texto exigiu que as pesquisadoras “seniors” retomassem as pesquisas realizadas pelas pesquisadoras “juniors”, buscando compreender e expor as ideias subjacentes ao processo todo de orientação e de formação dos alunos no programa de Mestrado, ao preocuparem-se com seu modo de compreenderem-se como pessoas e de virem a ser professoras-pesquisadoras. Nesse movimento de meta-análise, foram evidenciados: a atitude fenomenológica, mediante o cuidado com vivenciar o mundo-vida dos estudantes, com as atividades didático-pedagógicas propostas e respectivos modos de realizá-las; a presença de uma metodologia mista: qualitativa e quantitativa, em virtude das questões trabalhadas. Qualitativa ao expor diálogos e modos de a professora-pesquisadora estar com seus alunos e com os demais membros da comunidade; quantitativa, quando foi preciso endereçar perguntas diretas a respeito de quantidades.

Visando o cruzamento do estudo apresentado neste capítulo e literatura relacionada recomendamos (1) Ales Bello, A. (2000). *A fenomenologia do ser humano*. São Paulo, Brasil: EDUSC. (2) Ales Bello, A. (2006). *Introdução à Fenomenologia*. São Paulo, Brasil: EDUSC. (3) Bicudo, M. A. V. (2010). *Filosofia da Educação Matemática: Fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas*. São Paulo, Brasil: Ed. UNESP. (4) Brandão, C., Carvalho, J.L., Ribeiro, J. & Costa, A.P (Orgs.), *A prática na investigação qualitativa: exemplos de estudo,s* v.2. Aveiro, Portugal: Ludomedia. (5) Bicudo, M.A.V., Meneghetti, R.C.G., Clareto, S.M. & Baier, T. (2018). Philosophy of Mathematics Education: A Panorama from Brazil. In: *Mathematics Education in Brazil: Panorama of Current Research*. Ribeiro, A.J., Healy, L., Borba, E.S.R., & Fernandes, S.H.A. (Editors). Cham, Switzerland: Springer, p.229 – 248.



**ESTA PÁGINA FOI DEIXADA EM BRANCO
INTENCIONALMENTE**



REFERÊNCIAS

- Ales Bello, A. (2015). *Pessoa e Comunidade. Comentário: Psicologia e Ciência do Espírito de Edith Stein*. Trad. Miguel Mahfoud & Ir. Jacinta Turolo Garcia. Belo Horizonte, Brasil: Ed. Artesã.
- Baumann, A.P.P. (2013). *A atualização do projeto pedagógico nos cursos de formação de professores de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental: licenciatura em Pedagogia e licenciatura em Matemática* (tese de doutoramento). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, Brasil.
- Bicudo, M.A.V. (1978). *Fundamentos da Orientação Educacional*. São Paulo, Brasil: Saraiva.
- Bicudo, M.A.V. (2011). Experiência e experiência vivida. In Tourinho, C. & Bicudo, M.A.V. (Orgs.), *A fenomenologia e seus influxos*. Rio de Janeiro, Brasil: Booklink.
- Bicudo, M.A.V. (2010). *Filosofia da Educação Matemática: Fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas*. São Paulo, Brasil: Ed. UNESP.
- Bicudo, M.A.V. (2014). Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. *Revemat*, v. 9, p. 7-20. <http://dx.doi.org/10.5007/1981-1322.2014v9nespp7>
- Bicudo, M.A.V. & Silva, A.A. (2018). Análise de descrições de vivências em situações de constituição de conhecimento. In Brandão, C., Carvalho, J.L., Ribeiro, J. & Costa, A.P (Orgs.), *A prática na investigação qualitativa: exemplos de estudos v.2*. Aveiro: Ludomedia.
- Decreto nº 7352 de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010*. Retirado de <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de-4-de-novembro-de-2010/file>>.
- Buber, M. (1977). *Eu e Tu*. Trad. e notas Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo, Brasil: Cortez & Moraes.
- Husserl, E. (2002). *Idee per una Fenomenologia pura e per una filosofia fenomenológica*. Volume II. Trad. Enrico Filippini. Torino, Itália: Einaudi.
- Heidegger, M. (1988). *Ser e Tempo*. Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Martins, J. (1992). *Um Enfoque Fenomenológico do Currículo: Educação como Poiesis*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Merleau-Ponty, M. (2011). *Fenomenologia da Percepção* (4ª Edição). Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Muniz, R.C.A. (2017). *Educação etnomatemática no campo: atividades didáticas para os anos finais do ensino fundamental* (dissertação de mestrado profissional). Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências Exatas e Naturais, Blumenau, Brasil.



Sant'Anna, A.C. de (2018). *Matemática para estudantes de educação básica, em escolas de campo, com renda familiar oriunda na produção de leite* (dissertação de mestrado profissional). Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências Exatas e Naturais, Blumenau, Brasil.

Sant'Anna, A.C. de, Baier, T., & Henschel, C.J. (2018). *Contextualizando conteúdos matemáticos do ensino fundamental por meio de pesquisa realizada com estudantes de uma escola no campo*. Comunicação apresentada no V SIPEQ, Foz do Iguaçu, Brasil: UNIOESTE. Retirado de <https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/49710842900/10>.

Silva, A. A. & Bicudo, M. A. V. (2016). *The production of knowledge in Mathematics Education research groups in Brazil*. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, v. 31, p. 1-3.

Tepps, A.R. (2015). Grounded Theory Methods. In Bikner-Ahsbahs, A., Knipping, C. & Presmeg, N. (editors). *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education: Examples of Methodology and Methods*. Bremen: Springer, p. 3 – 21.



**ESTA PÁGINA FOI DEIXADA EM BRANCO
INTENCIONALMENTE**

