

A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos

Organizadores

António Pedro Costa

María Cruz Sánchez-Gómez

María Victoria Martín Cilleros

Cofinanciado por:

NORTE2020
PROGRAMA OPERACIONAL REGIONAL DO NORTE

PORTUGAL
2020



UNIÃO EUROPEIA

Fundo Europeu
de Desenvolvimento Regional



ludomedia

A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos

Ficha Técnica

Título: A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos (1ª parte)

Organizadores: António Pedro Costa; María Cruz Sánchez-Gómez; María Victoria Martín Cilleros

Autores: Adriana de Almeida; Ana Isabel Andrade; António Pedro Costa; Catarina Brandão; Cristina Lavareda Baixinho; Débora Candido de Azevedo; Eda Henriques; Emiko Yoshikawa Egry; Fábio Freitas; Fátima Mendes Marques; Francislê Neri de Souza; Jaime Ribeiro; Jane do Carmo Machado; Maira Rosa Apostólico; Marcia Regina Cubas; Maria A. V. Bicudo; Maria Celi Chaves Vasconcelos; Maria Godoy Serpa da Fonseca; Maria Helena Presado; Mário Cardoso; Óscar Ferreira; Rosa Maria Marta Nolasco Chaves; Rui Neves; Tais A. M. Barbariz; Tania Rehem.

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: 978-972-8914-73-8

1ª Edição: julho de 2017

Sponsors



www.webqda.net



Congresso Ibero-Americano
de Investigação Qualitativa

www.ciaiq.org



ludomedia



ludomedia

Editora Ludomedia

Diretor

António Pedro Costa

SubDiretora

Sónia Mendes

Conselho Editorial

Ana Paula Macedo (UM, Portugal)

António Moreira (UA, Portugal)

Catarina Brandão (FPCE-UP, Portugal)

Christina Brasil (UNIFOR, Brasil)

Cristina Rosa Soares Lavareda Baixinho (ESEL, Portugal)

Dayse Neri de Souza (UA, Portugal)

Ellen Synthia Fernandes de Oliveira (UFG, Brasil)

Emiko Yoshikawa Egry (USP, Brasil)

Francislê Neri de Souza (UA, Portugal)

Isabel Pinho (UA, Portugal)

Jaime Ribeiro (IPL, Portugal)

João Amado (FPCE-UC, Portugal)

Lia Raquel Oliveira (UM, Portugal)

Luís Eduardo Ruano (UCC, Colômbia)

Luis M. Casas (UNEX, Espanha)

Luis Paulo Reis (UM, Portugal)

Marília Rua, (UA, Portugal)

Raimunda Silva (UNIFOR, Brasil)

Ricardo Luengo (UNEX, Espanha)

Ricardo Teixeira (UFG, Brasil)

Ronaldo Nunes Linhares (UNIT, Brasil)

Sandro Dutra (UEG, Brasil)

Simone Tuzzo (UFG, Brasil)

Susana Sá (UM, Portugal)

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.

ÍNDICE

PREFÁCIO

António Pedro Costa 4

INTRODUÇÃO

Maria Cecília de Souza Minayo 5

CRITÉRIOS DE CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO DE ARTIGOS EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA (CCAIQ)

António Pedro Costa; Francislê Neri de Souza 12

A PESQUISA QUALITATIVA REALIZADA SEGUNDO A ABORGADEM FENOMENOLÓGICA

Maria A. V. Bicudo; Débora Candido de Azevedo; Tais A. M. Barbariz 21

TRANSIÇÃO SEGURA: UM PROJETO DA TRANSLAÇÃO DO CONHECIMENTO PARA A PRÁTICA CLÍNICA

Cristina Lavareda Baixinho; Óscar Ferreira; Fátima Mendes Marques; Maria Helena Presado; Mário Cardoso 50

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL: NARRATIVAS DE FUTUROS PROFESSORES

Adriana de Almeida; Ana Isabel Andrade; Eda Henriques; Jane do Carmo Machado; Maria Celi Chaves Vasconcelos; Rui Neves 74

O COLETIVO COMO OBJETO DO CUIDADO DE ENFERMAGEM: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA

Emiko Yoshikawa Egry; Rosa Maria Godoy S. da Fonseca; Maíra Rosa Apostólico; Marcia Regina Cubas; Maria Marta N. Chaves; Tania Rehem .. 103

EXPERIÊNCIA DO UTILIZADOR EM PACOTES DE SOFTWARE DE ANÁLISE QUALITATIVA: DA USABILIDADE À (AUTO)APRENDIZAGEM

Fábio Freitas; Jaime Ribeiro; Catarina Brandão; Francislê Neri de Souza; António Pedro Costa 138

PREFÁCIO

Este livro contém contributos dos Grupos de Investigação que participaram no 6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2017), realizado em Salamanca, Espanha, de 12 a 14 Julho de 2017. CIAIQ2017 envolveu, na coordenação e organização, investigadores de várias universidades, empresas, institutos de Investigação, associações, revistas, incluindo a Universidade do Minho, Universidade de Zagreb, Universidade de Salamanca, Universidade Federal de Goiás, Universidade do Porto, Instituto Politécnico de Leiria, Politécnico do Porto, Universidade Lusófona do Porto, Universidade de Tallin, Universidade Católica do Maule, Universidade Tiradentes, Universidade da Extremadura, Universidade de São Paulo, ISLA, LIACC, CiberDid@tic, webQDA, MicroIO, Ludomedia, AISTI, entre outros.

CIAIQ2017 é constituído por quatro campos de aplicação (Educação, Saúde, Ciências Sociais, Engenharia e Tecnologia) e sete temas principais: Fundamentação e Paradigmas de Investigação Qualitativa (estudos teóricos, reflexão crítica sobre as dimensões epistemológicas, ontológicas e axiológicas); Sistematização de estudos com Abordagens Qualitativas (revisão da literatura, integração de resultados, agregação de estudos, meta-análise, meta-análise qualitativa, meta-síntese, meta-etnografia); Investigação Qualitativa e Métodos Mistos (ênfase em processos de investigação que se apoiem em metodologias mistas mas com prioridade às abordagens qualitativas); Tipologias de Análise de Dados (análise de conteúdo, análise do discurso, análise temática, análise de narrativas, etc.); Processos Inovadores de Análise Qualitativa de Dados (desenho de análise, articulação e triangulação de diversas fontes de dados – imagens, áudios, vídeos); Investigação Qualitativa em Contexto Web (eResearch, etnografia virtual, análise de interações, corpus latent na internet, etc.); Análise Qualitativa com Apoio de *Software* Específico (estudos de usabilidade, *user experience*, impacto do *software* na qualidade de investigação e da análise).

No total são apresentados os textos dos 11 Grupos de Investigação mais um texto sobre o processo de avaliação de artigos implementado no CIAIQ2017, envolvendo 59 autores, de 3 países (Brasil, Portugal e Espanha).

Aproveitamos para agradecer aos Grupos de Investigação que aceitaram o desafio para participar no CIAIQ2017, o que valorizou e engrandeceu a 6ª edição. Agradecemos também às diferentes comissões organizadoras pelo árduo e essencial trabalho relativo à gestão científica, arranjos locais, publicidade, publicação e questões financeiras. Também expressamos o nosso agradecimento a todos os membros da comissão científica do CIAIQ, pois foram cruciais para garantir a elevada qualidade científica do evento. Por último, mas não menos importante, agradecemos a todos os colaboradores da Ludomedia pelo apoio na produção deste livro.

Julho 2017
António Pedro Costa



PROFUNDAS RAÍZES DE UMA ÁRVORE FRONDOSA: FUNDAMENTOS E DIVERSIDADE EM PESQUISA QUALITATIVA

INTRODUÇÃO

Organizado pelo pesquisador português, António Pedro Costa e pelas pesquisadoras espanholas, M^a Cruz Sánchez-Gómez e M^a Victoria Martín-Cilleros, este livro retrata parte de um intenso esforço para reunir textos básicos com a finalidade de orientar as pessoas que trabalham com pesquisa qualitativa. Ele é um misto de Guia Prático (HandBook) focado em metodologia, métodos e técnicas e de discussões sobre temas substantivos que exemplificam os conceitos apresentados. Nele, o leitor encontrará uma variedade de temas que evidenciam a pujança atual dessa metodologia, dinamizada por reflexões teóricas, resultados de pesquisas empíricas, informações sobre tecnologias para organização e análise de conteúdo e exemplos práticos de procedimentos. A questão fundamental que acompanha toda a publicação é ampliar e aprofundar a cientificidade dos passos seguidos na construção desse tipo de conhecimento.

Este livro pode ser lido de várias formas. Uma é contemplando a diversidade de temas e áreas (psicologia, educação, enfermagem, tecnologias da informação, avaliação científica) que de forma didática inclui o leitor na discussão e lhe ensina os meandros das abordagens. Outra é apontando o que há de comum em todos eles e constitui a estrutura filosófica e teórica da pesquisa qualitativa, independentemente da variedade de abordagens. É esse o trajeto que pretendo seguir, na proposta de um caminho de possibilidade para a leitura.

O “como fazer” pensado - O livro se organiza em seis capítulos que podem ser lidos independentemente. Porém, eles estão concatenados e orientados pela proposta principal que move todo o estudo: oferecer contribuições sobre “como proceder de forma teoricamente pensada” para se obter um bom trabalho qualitativo.

O capítulo primeiro apresenta alguns critérios a serem considerados tanto no processo de investigação como na avaliação de trabalhos científicos. O texto é bastante didático e aponta as principais exigências teórico-metodológicas sob a forma de um resumido *checklist* de características. Esse instrumento, construído por um grupo de investigadores portugueses, validado, essencialmente, pela comunidade de pesquisa que participa do Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa (CIAIQ). Sua aparente simplicidade está envolta numa busca permanente de rigor e sistematização de padrões para os estudos compreensivos que trabalham com dados não estruturados provenientes da subjetividade e da intersubjetividade.

O segundo capítulo traz para o leitor um passo a passo de como realizar a pesquisa qualitativa, segundo a abordagem fenomenológica. É escrito por três pesquisadoras da Sociedade de Estudos em Pesquisa Qualitativa (SE&PQ), uma sociedade que, no Brasil, tem como vocação chamar a atenção dos pesquisadores para a importância do trabalho investigativo nessa modalidade. São expostos três estudos. O primeiro ressalta a visão filosófica que sustenta a pesquisa de cunho fenomenológico e hermenêutico e os procedimentos que tornam possível a investigação empírica dentro dessa abordagem. O segundo e o terceiro são demonstrações práticas do percurso metodológico: um na área de psicologia clínica e outro no campo de educação matemática. Ambos evidenciam que não há ramo da ciência onde não caibam estudos sobre a visão do sujeito conformando o objeto e contribuindo para sua melhor compreensão.

O terceiro capítulo apresenta pesquisas qualitativas na modalidade “translação do conhecimento” (TC), realizadas no âmbito da clínica, por meio de parcerias entre a academia e os profissionais que atuam nos serviços. O projeto denominado “Transição Segura” envolve uma instituição do ensino superior, um hospital e um agrupamento de centros de saúde de Portugal. O capítulo analisa diferentes modelos de TC para a prática clínica e o impacto do projeto “Transição Segura” para a tomada de decisão dos profissionais. Termina discutindo como aplicar os resultados desse tipo de investigação qualitativo-interativa no cotidiano dos serviços de saúde em benefício de todos os envolvidos: usuários, estudantes, profissionais clínicos e pesquisadores.

O quarto capítulo apresenta narrativas de futuros professores sobre a escolha e as perspectivas da carreira docente em educação básica/fundamental no Brasil e em Portugal. São dois estudos que, articulados, confrontam os sonhos, os desejos e as expectativas desse grupo social com a prática profissional e a realidade dos planos oficiais de educação. A operacionalização do trabalho reúne pressupostos teóricos dos estudos sobre políticas educacionais e técnicas de abordagem de histórias de vida, e permite conclusões que podem ser aplicadas na formação docente.

O quinto capítulo trata do “coletivo” como objeto de cuidado e de pesquisa em enfermagem no Brasil. As autoras descrevem a abordagem denominada “Teoria de Intervenção Prática da Enfermagem em Saúde Coletiva” (Tipesc) que se apoia na visão de mundo do materialismo histórico-dialético. São apresentados quatro tipos de estudo: o objeto coletivo tal como aparece na Classificação Internacional das Práticas de Enfermagem em Saúde Coletiva (CIPESC); o processo saúde-doença no território; aproximação qualitativa das interações por condições sensíveis à Atenção Primária; e, perspectiva qualitativa nos estudos das necessidades em saúde e enfrentamento de vulnerabilidades. Um dos méritos dos quatro textos é demonstrar o quanto as questões individuais estão prenhes e entranhadas das intercessões sociais e vice-versa.

Por fim, o sexto capítulo trata do desenvolvimento, da aplicabilidade e da usabilidade de vários *softwares* hoje utilizados em pesquisa qualitativa. Os autores consideram que, atualmente, as empresas que produzem *software* estão empenhadas em desenvolver recursos mais acessíveis e que facilitem

a autoaprendizagem. Entre elas, encontram-se as que desenvolvem *Qualitative Data Analysis Software* (QDAS), com aplicações específicas para a análise qualitativa de dados, e integram funcionalidades para transcrição de entrevistas, codificação, interpretação de textos (dentre outros tipos de material), análise e pesquisa de conteúdo. No texto, os autores perscrutam a diversidade de pacotes de *software* de análise qualitativa disponíveis atualmente no mercado e os compara entre si, quanto a algumas características: suporte e tipologia do manual do utilizador; formações; tutoriais; fóruns; espaço de perguntas frequentes (FAQ's); e workshops. O artigo, sem dúvida, ajuda o usuário a distinguir entre as várias ofertas de mercado, facilitando sua escolha do pacote que melhor convenha a suas necessidades.

Observam-se na variedade de artigos que compõem os seis capítulos, algumas características de diversidade e polissemia: (1) quanto à experiência teórica dos autores e à sua prática de pesquisa; (2) quanto à filiação a correntes filosóficas e teóricas, que abrangem a fenomenologia, a hermenêutica, a etnografia, o interacionismo, o institucionalismo e o materialismo histórico; (3) quanto ao desenvolvimento de tecnologias *soft* nos passos para a prática de pesquisa, e de *softwares* cada vez mais amigáveis e úteis para apoio às investigações.

Eu diria que a leitura desses seis capítulos, de um lado, nos faz retornar às raízes e aos princípios básicos da cientificidade, conduzindo-nos a autores e procedimentos seminais e clássicos. De outro lado, os autores introduzem a pesquisa qualitativa em temas e ambientes nunca antes navegados, como é o caso da educação matemática e dos produtos tecnoinformacionais. Todos esses trabalhos evidenciam que a pesquisa qualitativa hoje tem presença viva e pujante também no mundo pós-industrial e se apresenta como uma forma de trabalho científico em processo e por aproximação (Bachelard, 1978). É bom que o leitor não perca essa perspectiva, porque ela o convoca à atividade, à crítica e à criação.

As bases estruturantes – Quero defender que, mesmo no meio de tanta diversidade de temas e modos de tratá-los, a filosofia e a sociologia compreensiva fundamentam todos os estudos aqui apresentados e são a base comum das abordagens qualitativas. É isso que une os textos e amalgama este tipo muito especial de fazer ciências sociais e humanas. O foco dos autores foi tornar acessíveis as teorias, os conceitos e os procedimentos para lidar com esse material tão fluido que é o próprio ser humano em sua reflexão sobre si mesmo. E seu intento, descobrir a associação entre pensamentos, sentimentos, comportamentos e ações que ocorrem em intersubjetividade, tornam-se representações, instituições, cristalizam-se nas políticas e práticas e criam a sociedade na qual vivemos.

A busca de compreensão pela pesquisa qualitativa da incomensurabilidade das questões humanas que parte das coisas mais simples da vida - como por exemplo, a discordância de opiniões - tem sido tratada por filósofos e teóricos da modernidade. Hegel é o patrono na lista dos pensadores mais importantes que desde o início do século XIX até o século XX aportam fundamentos para as abordagens qualitativas (Cole, 2015). Ele é seguido por muitos autores, dentre os quais destaco Husserl, Heidegger, Dilthey, Gadamer, Max Weber, Adorno, Horkheimer e Habermas.

Na “Fenomenologia do Espírito” escrita em 1807 (1992), Hegel [1770 - 1831] propõe que a consciência nasce da experiência. Autores como Merleau-Ponty (1994) consideram que todas as ideias filosóficas do século passado tiveram Hegel como referência, ainda quando seja para relativizar ou contestar suas ideias. Wilhelm Dilthey [1831-1911] (2010) fundamentou suas obras na hermenêutica e tratou as questões humanas a partir do privilegiamento da compreensão e da interpretação dos indivíduos sobre a realidade social, inclusive através da arte e da poesia. Edmund Husserl [1859-1938] (2006) escreveu um tratado sobre a fenomenologia pura (1982) em que criticou o historicismo e o psicologismo, propondo uma sistemática fundacional do que se concebeu chamar “redução fenomenológica”. Neste livro, três estudos reverenciam o pensamento do autor.

Destaco pela afinidade com esta introdução, o pensamento de Heidegger [1889-1976] em “Ser e Tempo” (2005) fundamentado na tradição hermenêutica. Esse autor nos convida a exercitar incansavelmente a compreensão sobre as experiências e as vivências, como uma tarefa que nos torna humanos. Nesse sentido, ressalta que a facticidade da vida e do ser-no-mundo não é uma “coisa em si mesma”, e sim, um processo reflexivo. Heidegger (2005) chama atenção para o que, posteriormente, foi comentado e aprofundado por Gadamer [1900-2002] (1999) em seu clássico livro “Verdade e Método”: compreender é muito mais do que uma técnica, é o exercício humano de se colocar no lugar do outro. Por isso, todo conhecimento hermenêutico reúne observador e observado. Gadamer sintetiza assim sua proposta: o sentido da história é o horizonte de toda compreensão, em que se parte do presente para o passado. O entendimento do intérprete faz parte do acontecer que decorre do próprio texto que ele interpreta. E a linguagem é tratada por Gadamer como um elemento universal e prévio que abarca inclusive a não compreensão, como um dos problemas do entendimento.

Assinalo ainda, para efeitos desta reflexão, três autores que aqui são mencionados pelas lições que trazem ao debate em pauta. Adorno (1903-1969) e Horkheimer (1895-1972) e Walter Benjamin (1994). Para Adorno & Horkheimer (1981), a ciência tem que ser compreensiva e crítica e aprofundar os temas que estuda, rompendo o círculo da duplicação daquilo que o pesquisador enxerga a olho nu. Sua tese é que no texto, e não fora dele, que está presente seu sentido mais profundo e por meio dele é possível encontrar a compreensão e as contradições da história e da realidade: “Quem não compara as coisas humanas com o que elas querem significar, vê-as não só de forma superficial, mas definitivamente falsa” (Adorno & Horkheimer, 1981, p. 21).

Walter Benjamin (1994) ressaltou o momento privilegiado de interlocução, dizendo que:

(...)o ato de contar e ouvir uma experiência envolve um estar-com-no-mundo, numa relação de intersubjetividade que se dá no universo de valores e transcende o espaço em que os personagens estão inseridos. Quem escuta uma história está em companhia do narrador e mesmo quem a lê, compartilha essa companhia. (p. 213).

A narrativa amalgama o pessoal e o coletivo, fazendo circular a palavra. O investigador se torna um interlocutor que ouve e incentiva o outro a falar, a protagonizar o vivido e a apresentar sua reflexão sobre ele. Quem ouve interage, participando da reconstrução das experiências e proporcionando ao narrador a oportunidade de acrescentar uma profusão de sentidos a sua história.

Do ponto de vista da teoria sociológica, o autor seminal é Max Weber(1994), que viveu entre 1864-1920 e é considerado o pai da sociologia compreensiva. Sua tese é que a ação humana na história é a categoria central com a qual o sociólogo deve trabalhar: “Na ação está contida toda a conduta humana, na medida em que o ator lhe atribui um sentido subjetivo” (1994, p.110). A obra de Weber dialoga com os filósofos hermeneutas. Ela é fortemente influenciada por Dilthey (2010). Sua importância é fundamental para a pesquisa qualitativa porque Weber criou uma teoria, desenvolveu conceitos e os aplicou em seus estudos, contrapondo-se ao positivismo e o marxismo, então reinantes, nas formas de interpretar a realidade social. A sociologia weberiana se propõe a compreender, interpretar e explicar respectivamente, o significado, a organização e o sentido dos pensamentos, sentimentos e ações, até chegar “às regularidade das condutas” - como queria Durkheim (1980) - mas discutindo a institucionalização das práticas como uma obra humana construída historicamente.

Também, assinalo que todos os filósofos e teóricos da ciência ressaltam a incompletude do conhecimento humano sobre o humano. Nesse sentido, cito aqui o grande escritor português, Fernando Pessoa que, creio, poderia ser homenageado como patrono dos pesquisadores qualitativos, por causa de sua acuidade sobre o velamento e o desvelamento do entendimento intersubjetivo:

Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado. Cada um me contou a narrativa de porque tinham se zangado. Cada um disse a verdade. Cada um me contou as suas razões. Ambos tinham razão. Não era que um via uma coisa e o outro, outra, ou um via um lado das coisas e o outro, um lado diferente. Não: cada um via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico um do outro. Mas cada um via uma coisa diferente, e cada um, portanto, tinha razão. Fiquei confuso a respeito desta dupla existência da verdade. (Pessoa, 2006, p.27).

Este livro mostra claramente as pedras que os pesquisadores encontram em seu caminho ao propor uma perspectiva compreensiva dos fatos, das relações e dos modos de vida. Um ponto importante desta discussão é ressaltar que o processo de compreensão é sempre imperfeito e inacabado, pois nunca saberemos tudo de uma vez só e nem de uma vez por todas (Schultz, 1967). Habermas, entre seus aportes significativos articula a hermenêutica com dialética, num profícuo debate com Gadamer (1999) para falar das dificuldades do entendimento. Inspirado em Marx (1991), Habermas (1987) introduz as questões dos interesses, das contradições e dos conflitos ao interior mesmo do processo compreensivo, dizendo que tudo que é compreendido pode também ser criticado. Esse autor ressalta que, qualquer processo de interação entre pessoas aponta tanto para o entendimento como para

o desentendimento. Nesse sentido, ele vai além de Heidegger (2005) segundo o qual, na origem mesmo da experiência humana existe um efeito de velamento que é a marca da incompletude na percepção, compreensão e na interpretação dos fatos. E Habermas ressalta que o velamento não ocorre apenas no ato inaugural da inter-relação humana, mas está na intransparência da linguagem que vem das diferenças sociais e dos interesses que cada ator social apresenta em sua comunicação. Nesse sentido, toda narrativa está irremediavelmente influenciada por *quem pergunta, como pergunta e porque pergunta*; e, vice-versa, por quem responde, como responde e porque responde. Habilidades de quem ouve e possibilidades e interesses de quem narra tornam o discurso um ato intersubjetivo que enreda o ouvinte e o interlocutor, mas nunca o transformam numa verdade comprovável.

Remetendo ainda às possibilidades e dificuldades desse encontro, Dartigues (1973) lembra que:

(...)a situação intersubjetiva não pode ser inteiramente 'subjativada', ou seja, convertida em ideia na consciência de um único sujeito; nem 'objetivada', convertida em coisa. Pois pensá-la como simples 'para si', à maneira do idealismo, ou como simples 'em si' à maneira de um realismo naturalista não é atingir a dimensão da existência que constitui o social antes de toda apreensão científica. É rebaixar o ser-com-outrem ao esquema abstrato no qual se deposita o saber com pretensão de valer sempre e em qualquer lugar (p.66).

Portanto, e finalizando os argumentos citados, não deve ser estranho que o trabalho liderado e realizado por António Pedro Costa não chegue a conclusões definitivas.

Consoante com os argumentos aqui tratados, o leitor poderá observar em cada capítulo e, sobretudo, nas conclusões de cada um deles, que o foco das indagações não foi integralmente atingido e os autores falam sobre isso quando se referem às limitações de seu trabalho. Ou seja, nem o uso de múltiplas abordagens teóricas e metodológicas garante o sucesso da precisão, frequentemente cobrada dos estudos científicos. Apreciando os diferentes textos, o leitor terá a sensação de que há sempre perguntas ainda por serem feitas e respostas a serem dadas, ainda que as dificuldades tenham sido tratadas por meio de uma busca incansável. Na verdade, o tratamento dos vários temas evidencia que as interpretações, ainda que plausíveis, não são unívocas, uma vez que os autores tocam em vivências de processos humanos com múltiplas possibilidades de entendimento (Minayo, 2010; 2012; 2017).

Finalizando esta introdução devo ressaltar a importância deste livro: o investimento incansável dos autores, realmente empenhados em nos apresentar uma visão compreensiva do desenvolvimento da pesquisa qualitativa. E contrapondo-me a uma possível crítica a respeito das dificuldades de interação entre temas e métodos e técnicas, devo dizer que o caminho aberto pelos autores transcende o universo pesquisado. E, sem alcançar a perfeição, gera conhecimentos que podem contribuir para o avanço da ciência e da técnica e para um cuidado mais específico com as pessoas, grupos e coletividades: o objeto fiel da pesquisa qualitativa.

Maria Cecília de Souza Minayo | Rio de Janeiro, maio, 2017.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T., Horkheimer, M. (1981). *Sociológica*. Madrid: Taurus.
- Bachelard, G. (1978). *Essai sur la connaissance approchée*. Paris: J.Vri Editeur.
- Benjamin, W.(1994). *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Cole, A. (2015). *Hegel and The Birth of Theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dartigues, A. (1973). *O que é a fenomenologia*. Rio de Janeiro: Editora Eldourado.
- Dilthey, W.(2010). *Understanding the Human World*. Selected Papers, New Jersey: Princeton University Press.
- Durkheim, É. (1980). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Editora Abril.
- Gadamer, H-G.(1999). *Verdade e Método*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Habermas, J. (1987). *Dialética e Hermenêutica – para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. Porto Alegre: L&PM.
- Habermas, J. (1987). *Dialética e hermenêutica*. Porto Alegre, Editora L&PM.
- Hegel, G.W.F. (1992). *Fenomenologia do Espírito*. Trad. Paulo Meneses, 2. ed., Petrópolis: Vozes. 2 vols.
- Heidegger, M. (2005). *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes.
- Husserl, E.(2006). *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica. Introdução geral à fenomenologia pura*. Trad. Marcio Suzuki. São Paulo: Ed. Ideias e Letras.
- Marx, K. (1991). *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural.
- Merleau-Ponty, M.(1994). *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Minayo, M.C.S. (2010) Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. *Salud colectiva*, (3), 251-261.
- Minayo, M.C.S. (2012). Qualitative analysis: theory, steps and reliability. *Ciência & Saúde Coletiva*,17(3),621-626. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>
- Minayo, M.C.S. (2017).Scientificity, generalization and dissemination of qualitative studies. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(1), 16-17. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232017221.30302016>
- Pessoa, F. (2006). *Livro do Desassossego*. Coleção: Obras de Fernando Pessoa. São Paulo:Companhia de Bolso.
- Schütz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Chicago: Northwestern U. Press.
- Weber, M. (1994). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

CRITÉRIOS DE CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO DE ARTIGOS EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA (CCAAIQ)

AUTORES

António Pedro Costa | apcosta@ua.pt
Francislê Neri de Souza | fns@ua.pt

UNIVERSIDADE DE AVEIRO, PORTUGAL

RESUMO

O desenvolvimento de investigação científica requer padrões metodológicos de rigor e sistematização. Sendo a investigação qualitativa envolta em diversidade e complexidade de dados não-estruturados e não-numéricos, com determinadas particularidades e subjetividades, é possível que se pense que não existem padrões de rigor e sistematização nesta área. No entanto, desde muito cedo que os cientistas procuraram criar critérios que garantissem a qualidade do desenvolvimento da investigação qualitativa e a sua posterior avaliação pelas comunidades académicas. Neste capítulo iremos apresentar alguns desses critérios, muitos deles criados na forma de checklist de fatores a serem considerados em todo o processo de investigação. Contudo, o principal objetivo foi o de construir um instrumento validado por uma comunidade de investigação qualitativa que fosse ao mesmo tempo clara, completa, concisa e coerente com os mais altos padrões de excelência. O resultado deste processo foi a criação do instrumento CCAAIQ, com enfoque nas dimensões metodológicas, baseado em 12 itens com questões organizadoras e um conjunto de outras questões orientadoras para cada um dos itens.

AGRADECIMENTOS

Não seguindo o protocolo convencional de um trabalho académico, e dada a natureza do conhecimento validado por diversos investigadores, compreendemos que devemos iniciar este capítulo com os agradecimentos. Todo o processo de construção do CCAAIQ que a seguir se apresenta inclui, em diferentes momentos, também diferentes intervenientes. Da comissão coordenadora do Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ) agradecemos, durante o processo de construção, os contributos de António Moreira, Universidade de Aveiro (Portugal), Emiko Yoshikawa Egry, Universidade de São Paulo (Brasil), Francislê Neri de Souza, Universidade de Aveiro (Portugal), Luís Paulo Reis, Universidade do Minho (Portugal), María Cruz Sánchez, Universidade de Salamanca (Espanha), Ricardo Luengo, Universidade da Extremadura (Espanha) e Ronaldo Linhares, Universidade Tiradentes (Brasil). Da comissão consultiva do CIAIQ, Isabel Alarcão, Universidade de Aveiro (Portugal), João Amado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal) e Maria Cecília de Souza Minayo, Fundação Oswaldo Cruz (Brasil). Da ação COST, New Frontiers of Peer Review (www.peere.org), a qual o primeiro autor integra, um agradecimento a todos os membros que participaram na discussão dos critérios e em especial a Mario Malički, Universidade de Split (Croácia). Aos membros da Comissão Organizadora CIAIQ2016 (<http://ciaiq.org/2016/>) e CIAIQ2017 (www.ciaiq.org), que participaram no processo de validação dos critérios (fase intermédia). Aos autores e membros da Comissão Científica do CIAIQ2016 que participaram no estudo sobre o processo de avaliação da edição de 2016 e aos Membros da Comissão Científica do CIAIQ2017, que participaram no processo de validação dos critérios (versão final e em que os dados ainda estão a ser analisados).

NOTAS BIOGRÁFICAS

António Pedro Costa é um dos investigadores do software de apoio à análise qualitativa webQDA (www.webqda.net), área em que tem publicados, em co-autoria, diversos artigos em congressos nacionais e internacionais, artigos em revistas e capítulos de livros. É membro do working group 1: “Theory, analysis and models of peer review” da acção COST “New Frontiers of Peer Review” (<http://www.peere.org/>). Paralelamente, é Professor Auxiliar no ISLA e na ULP, em que lecciona Unidades Curriculares de Metodologias de Investigação (1º, 2º e 3º Ciclos). Atualmente, está a desenvolver o Pós-Doutoramento “Implementação e Avaliação de Instrumentos para Análise Qualitativa na Investigação em Educação” na Universidade de Aveiro.

Francislê Neri de Souza tem pós-doutoramento em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aplicados ao Ensino de Ciências (2008), é doutor em Educação em Ciência (2006) com ênfase em Educação em Química, mestre em Química Quântica Computacional (1998), Licenciatura em Química (1995). Atualmente trabalha como investigador na Universidade de Aveiro – Portugal, onde também orienta estudantes de mestrado e doutoramento nas suas área de especialidade. É conferencista sobre estes temas, especialmente sobre metodologia qualitativa e quantitativa com uso de software (Um dos autores do software de análise qualitativa WebQDA, entre outros programas e recursos). É também autor de artigos, livros e capítulos de livros no campo da aprendizagem ativa, questionamento, Educação em Química e TIC.

INTRODUÇÃO

Um dos primeiros desafios dos jovens investigadores surge com a escrita do primeiro artigo científico. Por vezes este desafio é idêntico quando o investigador, mesmo sénior, escreve o seu primeiro artigo de Investigação Qualitativa. Falamos de uma área bastante difusa, o que levou a que alguns autores propusessem ferramentas (*checklists*) que auxiliassem os investigadores a escrever os seus artigos com a melhor estrutura (Costa, Souza, & Souza, 2017). Costa (2016) apresentou algumas dessas ferramentas: 1) COREQ - *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research* constituída por 32 itens divididos (Tong, Sainsbury, & Craig, 2007); 2) SRQR - *Standards for Reporting Qualitative Research* com 21 itens (Brien, Harris, Beckman, Reed, & Cook, 2014); 3) ENTREQ - *Enhancing Transparency in Reporting the synthesis of Qualitative Research* (Allison Tong, Flemming, McInnes, Oliver, & Craig, 2012) também com 21 itens; 4) CASP - *Critical Appraisal Skills Programme*, que possui várias *checklists*, destacando o *Systematic Review Checklist* e o *Qualitative Research Checklist*, ambas com 10 itens cada (Healthcare, 2013). No Quadro 1 apresentamos uma síntese destas *checklists* e suas respectivas dimensões ou partes componentes.

Quadro 1- *Checklists* e Dimensões (Costa, Souza, & Souza, 2017)

Checklists	Dimensões
COREQ (32 itens)	Dimensão 1: Equipa de Investigação e Reflexividade (8 itens).
	Dimensão 2: Desenho de Investigação (15 itens).
	Dimensão 3: Análise e Resultados (9 itens).
SRQR (21 itens)	Dimensão 1: Título e Resumo (2 itens).
	Dimensão 2: Introdução (2 itens).
	Dimensão 3: Métodos (11 itens).
	Dimensão 4: Resultados (2 itens).
	Dimensão 5: Discussão (2 itens).
	Dimensão 6: Outros (2 itens).
ENTREQ (21 itens)	Dimensão 1: Introdução (1 item).
	Dimensão 2: Métodos e Metodologia (1 item).
	Dimensão 3: Seleção e Revisão da Literatura (7 itens).
	Dimensão 4: Avaliação e Síntese dos Resultados (12 itens).
CASP (Revisão Sistemática da Literatura) (10 itens)	Dimensão 1: Validade dos Resultados da Revisão (3 itens).
	Dimensão 2: Resultados (2 itens).
	Dimensão 3: Alcance dos Resultados (3 itens).
CASP (Investigação Qualitativa) (10 itens)	Dimensão 1: Questões Preliminares.

Na sequência deste levantamento, elementos da equipa de coordenação do Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ) e do *International Symposium on Qualitative Research (ISQR)* avaliaram o processo de avaliação deste evento (Costa, Souza, Souza, & Mendes, 2017). A equipa tinha como questão de partida “Quais as motivações e sugestões de melhoria dos revisores e autores sobre o processo de avaliação dos artigos submetidos ao CIAIQ/ISQR?”. Neste congresso seguimos a tipologia de revisão duplamente cega (*double blind review*), cada artigo foi avaliado por pelo menos três revisores. Dado que os melhores artigos do CIAIQ/ISQR são indicados para serem publicados em revistas, o objetivo foi o de compreender e melhorar o processo de avaliação da conferência, influenciando (in)diretamente a qualidade dos artigos escolhidos e submetidos às revistas.

A seguir apresentaremos o desenho metodológico, os critérios e o processo de validação no desenvolvimento do instrumento CCAAIQ - Critérios de Construção e Avaliação de Artigos em Investigação Qualitativa.

1. PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO CCAAIQ

Um dos objetivos iniciais para o desenvolvimento do CCAAIQ foi o de permitir à coordenação do CIAIQ avançar na melhoria da ferramenta de avaliação e aplicá-la no processo de avaliação do próprio congresso. Para além disso, numa visão mais generalista, e como referiu Costa (2016b):

“o objetivo destas ferramentas é melhorar a transparência dos aspetos da investigação qualitativa, fornecendo modelos claros para relatar a investigação. Os modelos ajudam os autores durante a preparação do artigo, os editores e os revisores na avaliação de um artigo para potencial publicação e permitirão aos leitores uma análise crítica, aplicada e sintetizada dos resultados do estudo. Estas ferramentas também poderão evidenciar a fragilidade do investigador na escrita de artigos...” (p. 891).

Assim, para além da equipa já estar a validar e avaliar este novo instrumento de avaliação, construído especificamente para ser usado no Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ), procuramos avançar para um instrumento com aplicação mais generalista, em termos de outros congressos e das diferentes fases da produção e validação da produção científica. A elaboração da ferramenta CCAAIQ iniciou no decorrer do processo de avaliação dos artigos submetidos ao CIAIQ2016. Como já foi dito, o seu percurso pautou-se por várias fases de recolha de dados e validação, em diferentes momentos e com diferentes intervenientes. A seguir explanaremos um pouco este processo.

1.1 Avaliação do Processo de Avaliação do CIAIQ2016 (1º Fase)

Aproximadamente 800 artigos foram submetidos na edição do CIAIQ2016, tendo sido aplicado um questionário aos membros da comissão científica e aos autores para avaliar a qualidade e adequação do processo de avaliação da conferência (Costa, Souza, Souza, et al., 2017). Este primeiro estudo

teve por base um total de 339 respostas a um questionário *online*. Assim, os autores e membros da Comissão Científica receberam o inquérito por questionário um dia após o envio das revisões dos artigos submetidos ao CIAIQ2016. Neste estudo analisamos apenas as respostas dos autores. Este questionário, escrito em Português e Espanhol, continha 4 perguntas fechadas e 2 perguntas abertas:

- i. Quais as suas principais motivações para participar no CIAIQ? (indique pelo menos 3);
- i. Sugestões ou comentários de melhoria sobre o Processo de Avaliação.

A análise de conteúdos destas perguntas abertas foi feita em cruzamento com as outras questões fechadas, tais como:

- Como avalia o processo de avaliação de artigos (Use a escala de 1 a 7 - de Nada adequado a Muito adequado) em relação a (lista com várias variáveis). Neste estudo não apresentamos os resultados desta questão;
- Qual o resultado de avaliação do(s) seu(s) artigo(s)? (Não submeti nenhum artigo/ Aceite/ Rejeitado).

Foi realizada a análise de conteúdo com o apoio do *software* de análise qualitativa webQDA® (Costa, Linhares, & Souza, 2012; Souza, Souza, & Costa, 2014; Costa, 2016; Costa & Amado, 2017). Embora esta análise faça triangulação com dados numéricos, a sua natureza é predominantemente qualitativa, numa perspetiva de estudo de caso. O estudo foca as motivações dos autores em alguns indicadores relacionados com o processo de avaliação. Mais detalhes sobre esta primeira fase do processo de construção e validação do instrumento CCAAIQ podem ser consultados no artigo “O que pensam os autores sobre o processo de avaliação do Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa?” (Costa, Souza, Souza, et al., 2017).

1.2 Definição de Novos Critérios (2º Fase)

No decorrer do CIAIQ2016 foram realizadas duas reuniões de trabalho (uma com a comissão consultiva e outra com a comissão coordenadora) para elencar as fragilidades e potencialidades do modelo de avaliação (Costa, Souza, Souza, et al., 2017). Nestas reuniões e interações online foram apresentadas algumas ferramentas (*checklists*) que serviram de base a uma nova proposta que se desejava construir: 1) COREQ - *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research* constituída por 32 itens divididos (Tong, Sainsbury, & Craig, 2007); 2) SRQR - *Standards for Reporting Qualitative Research* com 21 itens (Brien et al., 2014); 3) ENTREQ - *Enhancing Transparency in Reporting the synthesis of Qualitative Research* (Allison Tong et al., 2012) também com 21 itens; 4) CASP - *Critical Appraisal Skills Programme* que possui várias *checklists*, destacando o *Systematic Review Checklist* e o *Qualitative Research Checklist*, ambas com 10 itens cada (Healthcare, 2013). Pode-se obter um quadro comparativo completo com uma síntese destas *Checklists* e suas respetivas dimensões ou partes componentes no trabalho Costa et al., (2017).

A análise dos dados, as reuniões e as ferramentas anteriormente apresentadas permitiram definir inicialmente 13 questões organizadoras do CCAAIQ. Esta primeira versão foi apresentada e validada na reunião do *Working Group 1: Theory, analysis and models of peer Review* da ação COST¹ designada como *New Frontiers of Peer Review*², que se realizou na Vaxjo, Suécia (final de mês de agosto de 2016), de que o primeiro autor deste capítulo é membro ativo.

Este *Working Group*, constituído por investigadores das mais variadas áreas do conhecimento e com mais de 35 países representados, tem como principal objetivo melhorar a eficiência, a transparência e a responsabilidade da revisão pelos pares através de uma colaboração transdisciplinar e intersectorial. Para isso, esta ação COST tem definido os seguintes objetivos:

- analisar a revisão de pares, integrando a investigação qualitativa e quantitativa e incorporando investigação experimental e computacional avançada;
- testar as implicações de diferentes modelos de revisão por pares (por exemplo, abertas vs. anónimas, pré vs. pós-publicação) e diferentes sistemas de publicação científica (por exemplo, sistemas de publicação abertos vs. privados) para o rigor e a qualidade da revisão por pares;
- discutir as atuais formas de compensação, regras e medidas e explorar novas soluções para melhorar a colaboração em todas as fases do processo de revisão por pares;
- desenvolver um quadro coerente de revisão por pares (por exemplo, princípios, orientações, indicadores e atividades de monitorização) para as partes interessadas que representem verdadeiramente a complexidade da investigação em vários domínios.

1.3 Validação de Critérios (3ª Fase)

A primeira proposta com 13 questões, foi depurada através de consultas à comissão do CIAIQ para 12 questões Orientadoras e ainda acrescentado outras questões com Orientações Gerais, tal como apresentado no Quadro 1. Como referimos, esta primeira proposta de perguntas e respetiva escala de avaliação foi apresentada na reunião do *Working Group* da ação COST mencionada.

O instrumento CCAAIQ está organizado em três grandes áreas: i) Questões e Objetivos de Investigação, ii) Metodologia e iii) Resultados e Conclusões. A primeira área é composta por três questões orientadoras e um conjunto de questões gerais. A segunda área inclui quatro questões orientadoras e constitui o foco mais detalhado e exigente sobre a metodologia. A terceira e última área é composta

1 COST is the longest-running European framework supporting trans-national cooperation among researchers, engineers and scholars across Europe (www.cost.eu).

2 New Frontiers of Peer Review (www.peere.org)

por 5 critérios que incidem sobre as questões de investigação, os resultados e conclusões em termos da sua coerência.

Quadro 2. Critérios e Questões Orientadoras do CCAAIQ

	Questões Orientadoras	Orientações Gerais
Questões e Objetivos de Investigação	1- Existe a inclusão de questões relacionadas com as temáticas do Congresso, nomeadamente a metodologia de investigação qualitativa?	Quais são as temáticas do congresso? Onde se encaixa o seu artigo diretamente? O seu artigo é transversal a mais de uma temática? Quais? Existe no título, resumo ou na introdução uma indicação clara das problemáticas metodológicas, técnicas e ferramentas utilizadas na investigação qualitativa?
	2 - As questões de investigação estão claramente formuladas?	As questões de investigação têm destaque e são claras? Existe um sistema hierárquico de questões e/ou sub-questões de investigação?
	3 - A fundamentação teórica é atualizada e articulada com o tema ou objetivos do estudo?	Quantos autores internacionais são citados como base do trabalho? As publicações “clássicas” são citadas de forma articulada com outras publicações (por exemplo, últimos 5 anos)?
Metodologia	4 - A opção metodológica é coerente com o problema e as questões de investigação?	Todas as questões de investigação enunciadas são contempladas no desenho metodológico? É fácil perceber a sua coerência? Existe alguma tabela ou figura que explicita a sua relação?
	5 - A recolha de dados está descrita de forma clara (i.e. informação sobre a disponibilidade ou origem dos dados)?	Quais os dados que serviram de base para a construção de respostas às questões de investigação? Existem justificações sobre os processos éticos (autorizações e consentimento informado dos sujeitos envolvidos)?
	6 - Os métodos e técnicas de análise de dados são adequados ao estudo?	Quais os métodos utilizados? As técnicas de análise são apresentadas? Estão descritos de forma clara? São apresentados elementos de um sistema de análise, tais como dimensões, categorias e subcategorias? São coerentes com as questões de investigação?
	7 - É explicado o processo de codificação (i.e. número de investigadores envolvidos, dimensões, categorias de análise)?	Qual o processo e o número de investigadores envolvidos na codificação? É explicado como foi validada a codificação? Existe a preocupação em mostrar quão rigoroso e sistemático foi este processo?
Resultados e Conclusões	8 - A quantidade e qualidade dos dados apresentados possuem potencial para uma análise qualitativa relevante?	Os autores indicam que a quantidade e qualidade dos dados são consistentes e suficientes para responder às questões de investigação? Existe diversidade de fontes e características de dados?
	9 -A discussão dos resultados tem por base a fundamentação teórica e as questões de investigação apresentadas?	Qual o poder de argumentação patente na discussão dos resultados? Estão articulados com a fundamentação teórica e com os objetivos e questões de investigação do trabalho?
	10 - Nas conclusões são apresentadas sínteses dos argumentos que dão suporte aos resultados?	Existe nas conclusões uma síntese dos resultados? Estas conclusões estão relacionadas com as questões de investigação? Existe triangulação das conclusões com a literatura? São apresentadas as limitações destas conclusões?
	11 - As conclusões oferecem algum contributo para as metodologias qualitativas?	Qual a relevância dada à investigação qualitativa nas conclusões? É possível identificar alguma conclusão direta ou indiretamente ligada à metodologia qualitativa?

	Questões Orientadoras	Orientações Gerais
	12 - Concorda com as contribuições (implicações, impacto) para o desenvolvimento da investigação qualitativa mencionada pelos autores?	<p>É possível identificar as implicações do processo, resultados e conclusões do trabalho? É apontado o impacto ou possíveis impactos do trabalho em diferentes esferas de influência (formação, investigação, sociedade etc.)?</p> <p>Nota: ler o texto inserido pelos autores no campo “What contribution does the article bring to Qualitative Research and the CIAIQ/ISQR?” disponível no EasyChair (junto ao resumo).</p>

2. QUESTÕES COMO CRITÉRIOS DE DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO

Como é notório, outras ferramentas e checklists usam as perguntas como elementos de orientação e verificação dos elementos que constituem uma produção académica. No entanto, o CCAAIQ propõe-se a ser uma síntese simplificada e articulada desde uma questão simples e direta até questões de índole mais complexa que pede o exame das relações e coerências do trabalho científico nas suas etapas e produto final.

Chamamos a atenção para a nota final do CCAAIQ (Ver Quadro 1), que alerta o avaliador para a questão que foi respondida pelo autor além do tradicional resumo: “Qual a contribuição que este artigo traz para a investigação qualitativa e para o CIAIQ?” A resposta direta e sucinta a esta pergunta pode ajudar a comunicação indireta (uma vez que o CCAAIQ tem por pressuposto básico o processo de avaliação ser Double-Blind Review) entre os autores e os avaliadores.

REFERÊNCIAS

- Brien, B. C. O., Harris, I. B., Beckman, T. J., Reed, D. A., & Cook, D. A. (2014). Standards for Reporting Qualitative Research : *Academic Medicine*, 89(9), 1245–1251. <http://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000388>
- Costa, A. P. (2016a). Cloud Computing em Investigação Qualitativa: Investigação Colaborativa através do software webQDA. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 5(2), 153–161. <http://doi.org/10.21664/2238-8869.2016v5i2.p153-161>
- Costa, A. P. (2016b). Processo de construção e avaliação de artigos de índole Qualitativa: possíveis caminhos? (Carta Editorial). *Revista Da Escola de Enfermagem Da USP*, 50(6), 890–891. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/s0080-623420160000700002>
- Costa, A. P., & Amado, J. (2017). *Análise de Conteúdo em sete passos com o webQDA (e-book)*. (A. P. Costa, F. N. de Souza, & D. N. de Souza, Eds.) (1st ed.). Oliveira de Azeméis - Aveiro - PORTUGAL: Ludomedia.
- Costa, A. P., Linhares, R., & Souza, F. N. de. (2012). Possibilidades de Análise Qualitativa no WebQDA e Colaboração entre Pesquisadores em Educação em Comunicação. In *3º Simpósio de Educação e Comunicação* (pp. 276–286). Universidade Tiradentes - Aracaju, Brasil.
- Costa, A. P., Souza, D. N. de, Souza, F. N. de, & Mendes, S. (2017). O que pensam os autores sobre o processo de avaliação do Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa? In *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais* (p. no prelo).
- Healthcare, B. V. (2013). Critical Appraisal Skills Programme (CASP). Retrieved November 25, 2016, from <http://www.casp-uk.net/casp-tools-checklists>
- Neri de Souza, F., Neri de Souza, D., Costa, A. P., & Moreira, A. (2013). *WebQDA - Manual do Utilizador (2ª)*. Aveiro - Portugal: Universidade de Aveiro.

- Souza, D. N. de, Souza, F. N. de, & Costa, A. P. (2014). Percepção dos Utilizadores Sobre o Software de Análise Qualitativa webQDA. *Comunicação & Informação*, 17(2), 104–118.
- Tong, A., Flemming, K., McInnes, E., Oliver, S., & Craig, J. (2012). Enhancing transparency in reporting the synthesis of qualitative research: ENTREQ. *BMC Medical Research Methodology*, 12(1), 181. <http://doi.org/10.1186/1471-2288-12-181>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criterion for reporting qualitative research (COREQ): a 32- item checklist for interviews and focus group. *International Journal of Qualitative in Health Care*, 19(6), 349–357. <http://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>

A PESQUISA QUALITATIVA REALIZADA SEGUNDO A ABORGADEM FENOMENOLÓGICA

AUTORES

Maria A. V. Bicudo¹ | mariabicudo@gmail.com

Débora Candido de Azevedo² | debora@fluirpsicologia.com.br

Tais A. M. Barbariz¹ | taisbarbariz@gmail.com

¹ UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, BRASIL

² UNIVERSIDADE PAULISTA, BRASIL

RESUMO

Este capítulo apresenta modos de proceder ao se realizar a pesquisa qualitativa, segundo a abordagem fenomenológica. É escrito por três pesquisadoras da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos – SE&PQ – www.sepq.org.br. O objetivo é expor a qualidade da produção dessa sociedade e chamar a atenção dos pesquisadores para a importância de fazer convergir o trabalho investigativo na modalidade qualitativa em torno de uma associação. Estando as três autoras ligadas ao núcleo que iniciou a Sociedade e como a visão de ciência e de investigação qualitativa que assumem são consonantes com a Fenomenologia e com a Hermenêutica, são expostos três trabalhos realizados nessa linha. O primeiro trabalho, apresentado no primeiro item deste artigo, foca procedimentos da pesquisa qualitativa realizada fenomenológica e hermenêuticamente, expondo a visão filosófica que os sustenta. O segundo, é realizado na área da Psicologia Clínica, e, o terceiro, é realizado de acordo com procedimentos e consonante a essa visão filosófica e realizada na área da Educação Matemática.

PALAVRAS-CHAVE:

SE&PQ

Fenomenologia

Hermenêutica

Percepção

Psicologia Clínica

NOTAS BIOGRÁFICAS

Maria A. V. Bicudo é graduada em Pedagogia Licenciatura e Bacharelado pela Universidade de São Paulo, mestre em Educação Orientação Educacional pela Universidade de São Paulo e doutora em Ciências pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Rio Claro. Livre-docente em Filosofia da Educação, UNESP-Araraquara. Professora titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Research Fellow na University of California, Berkeley, Professora convidada da Facoltà di filosofia dell'Università Lateranense di Roma, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP- Rio Claro. Membro do CA-CNPq. Presidente da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos www.sepq.org.br Editora da Revista Pesquisa Qualitativa.

Débora Candido de Azevedo é graduada em Psicologia pela Universidade Paulista e mestre em Educação pela Universidade Paulista. Tem ampla experiência acadêmica nas disciplinas de Psicologia Escolar, Psicologia Infantil, Psicodiagnóstico, Psicoterapia, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Oficina de Criatividade, Atenção Psicossocial, Métodos e Técnicas de Pesquisa, Aconselhamento Psicológico e Grupo de pais. Atualmente docente da Universidade Paulista. Membro da SE&PQ (Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativas) e do PEM (Núcleo de Pesquisas e Estudos MerleauPontianos). Foi pesquisadora do FENPEC da Universidade Metodista de São Paulo. Trabalhos em RH com o Projeto de treinamento para executivos intitulado Percepção-Arte-Decisão. Atendimento clínico e supervisão numa abordagem FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL.

Tais A. M. Barbariz é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na UNESP - Rio Claro, mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Especialista em Educação Matemática pela Universidade Federal de Juiz de Fora e em Design Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá, licenciada em Matemática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e bacharel em Ciências Estatísticas pela Escola Nacional de Ciências Estatísticas. É Professora de Matemática na Prefeitura Municipal de Juiz de Fora e tem ampla experiência em EaD. Membro da Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativas e do grupo FEM (Fenomenologia e Educação Matemática).

INTRODUÇÃO

Neste capítulo desenvolvemos modos de proceder ao se realizar a pesquisa qualitativa, segundo a abordagem fenomenológica, cujas ideias foram apresentadas no Painel: A Pesquisa Qualitativa realizada segundo a abordagem fenomenológica.

O capítulo é escrito por três pesquisadoras da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos – SE&PQ. Essa Sociedade foi criada em 1989, em São Paulo, Brasil e seus associados têm uma vasta produção em pesquisa qualitativa, que abrange livros, artigos, edição de Cadernos de Pesquisa e de números da Revista Pesquisa Qualitativa, ANAIS de Congressos e de encontros científico-acadêmicos que promoveu. Os Cadernos de Pesquisa, os números da Revista Pesquisa Qualitativa, os Anais estão no site da Sociedade, disponíveis para consultas e para download, no próprio site.

Sendo uma Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos, abrange as diferentes modalidades de abordagens de investigação qualitativa e áreas do conhecimento: exatas, biológicas e humanas. O foco de preocupação da Sociedade é trazer junto aos procedimentos de investigação, as visões de mundo e de conhecimento. No V.1, n.1 (2005): Pesquisa Qualitativa: Significados e razão que a sustenta, a Revista trata tematicamente de diferentes abordagens, evidenciando a afirmação da abrangência de modalidades acolhidas pela SE&PQ.

Entretanto, muitas vezes, os próprios pesquisadores brasileiros não mencionam esta Sociedade, nem sua produção e respectivos autores, quando se referem à pesquisa qualitativa realizada no Brasil. Isso enfraquece a força dessa modalidade de investigação realizada nesse país. Talvez isso seja devido ao fato de a Sociedade ter sido gerada por pessoas que realizavam estudos em Fenomenologia e em Hermenêutica, criando um entendimento errôneo de ser essa a missão dessa Sociedade. Esses autores, já no início da década de 1980, esforçavam-se por desenvolver procedimentos que fossem consonantes com aqueles estudos e, também, que fossem ao encontro do buscado nas pesquisas qualitativas da área da Psicologia e da área da Educação. Dois nomes importantes a serem destacados e que exemplificam o produzido são Joel Martins, da PUC-SP, Brasil e Amedeo Giorgi, da Bowling Green State University, Ohio, Estados Unidos da América do Norte. Esses professores trabalhavam juntos, em visitas do primeiro à Bowling Green University e na PUC-SP, quando o segundo vinha ao Brasil para ministrar cursos e proferir conferências na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Universidade de São Paulo, no Instituto de Psicologia.

Nossa intenção, ao ter apresentado o painel em nome da SE&PQ, foi mostrar a qualidade da produção dessa sociedade e chamar a atenção dos pesquisadores para a importância de fazer convergir o trabalho investigativo na modalidade qualitativa em torno de uma associação. Como estamos ligadas ao núcleo que iniciou a Sociedade e como nossa visão de ciência e de investigação qualitativa são consonantes com a Fenomenologia e com a Hermenêutica, destacamos três trabalhos realizados nessa

linha. Entretanto, enfatizamos mais uma vez que a Sociedade é de Estudos e Pesquisa Qualitativos, o que indica que acolhe as diferentes modalidades de investigação qualitativa.

1. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA QUALITATIVA REALIZADA FENOMENOLÓGICA E HERMENEUTICAMENTE

1.1 Introduzindo ideias

Neste capítulo expõe-se a atitude fenomenológica e esclarece-se que, ao assumir o pensamento husserliano, trabalhar fenomenologicamente significa buscar pelo movimento de CONSTITUIÇÃO do objeto que se afirma existir e cuja realidade (seu modo de ser) se busca compreender. Expõe-se a percepção, entendida como primado do conhecimento (Merleau-Ponty, 1990) no âmago dessa linha filosófica e esclarece-se a importância da descrição das vivências, tomada, a descrição, como dado de análise, bem como os procedimentos assumidos. Evidencia, no movimento da análise e interpretação dos dados, a interpretação hermenêutica (Gadamer, 1970) e o processo de redução fenomenológica, esclarecendo o caminho percorrido da análise dos dados individuais à sua transcendência, rumo a uma teorização do investigado (Bicudo, 2011).

Entendemos que a teorização envolve uma ação de fazer teoria. O sentido filosófico de *teoria* é o de contemplação, especulação, de resultado de vida contemplativa ou vida teórica. O proceder fenomenológico caminha por *reduções* quando se reúnem sentidos e significados em articulações que revelam aspectos mais abrangentes do que esses sentidos e significados, tomados em sua individualidade, evidenciando o que temos entendido como teorização. É uma reunião do compreendido e que expressa o logos presente no pensar articulador.

O movimento de constituição do objeto pelo sujeito é exposto em Husserl (2002); Ales Bello (2007, 2012), Bicudo (2012). Afirmar que o objeto é constituído pelo sujeito diz que esse objeto não é dado em sua objetividade. É dizer que é a pessoa, ser-vivente, que em sua carnalidade e complexidade sensória, psíquica e espiritual (Alles Bello, 2007), sente o que vem ao seu encontro, distinguindo sensações de quente, frio, liso, áspero, etc., e percebe-se gostando ou não disso que sente, avançando em distinções expostas por meio de juízos como: mais quente do que; mais áspero do que, etc.

O *ato de perceber* é entendido como o primado do conhecimento (Merleau-Ponty, 1990); ocorre no *agora* quando a clareza do visto se faz para aquele que percebe. No entanto, dando-se no instante do momento presente, desloca-se para o “já foi”, de modo que à pessoa resta apenas a lembrança da experiência vivenciada a qual há que ser retomada e organizada, mediante atos intencionais conscientes, na busca pela compreensão do percebido junto ao mundo. A compreensão sempre traz consigo uma interpretação (Heidegger, 1999) e é exposta em linguagem. Sendo exposta, o dito já

pertence à esfera da intersubjetividade, uma vez que pode enlaçar a compreensão do outro, podendo, mediante processo de repetição de experiências bem sucedidas, estruturarem-se em objetualidades.

Uma questão importante, à qual se deve estar atento, se refere ao modo pelo qual se pode falar da percepção da pessoa. Fenomenologicamente não se procede em termos de o pesquisador observar o comportamento ou a atitude manifesta pelo sujeito que percebe, pois nesse caso se estaria olhando a percepção de modo objetivado e de modo positivista, assumindo a postura que tem se denominado de natural. Esta diz do modo de olhar o objeto como objetivamente dado e separado do sujeito, donde poder ser observado.

Para a Fenomenologia, e já dizendo da atitude fenomenológica, o objeto não é tomado como sendo em si. Ele vai se constituindo para e pelo sujeito que, primariamente, percebe o *fenômeno*, cuja palavra diz o que se mostra, o que vem à luz para quem olha de modo atento isso que se mostra, uma vez que não está além de sua manifestação. Ele é dado na percepção e abraçado pela *consciência*.

Consciência é um termo que comparece a muitos discursos da filosofia, das ciências humanas, da psicologia e da religião, gerando uma zona de sentidos superpostos o que dificulta a compreensão do que está sendo dito. O significado comumente atribuído à consciência, na dimensão da atitude natural, é o de coisa, de objeto, de recipiente, de modeladora, de ser parte do mundo natural. Para a fenomenologia, consciência é um conceito chave, compreendido como intencionalidade que, no seu movimento de estender-se a..., enlaça, no olhar atento, o percebido na percepção. Consciência não é uma coisa ou um objeto tomado de modo naturalizado, mas é um todo absoluto que tudo abarca. *Todo absoluto*, pois é *um movimento de estender-se a...* enlaçando o percebido e trazendo-o para si. Ela abarca também seu próprio movimento de estender-se para algo, pois é compreendida como intencionalidade que significa ir em uma direção, estender-se, tender a, abrir-se, tornar-se atento, dar-se conta de...

No âmbito da fenomenologia, consciência é compreendida como convergência de operações sensórias, psíquicas e espirituais (Ales Bello, 2007; 2012). É um movimento que atualiza e carrega consigo os atos, articulando seus sentidos em palavras, produzindo significados e possibilidades de expressão. Carrega consigo, ainda, o processo reflexivo, que é o de voltar-se sobre si e seus atos, permitindo que deles a pessoa se dê conta.

Falar da percepção, então, requer que o sujeito que percebe o fenômeno *relate sua vivência* que se dá no ato de perceber, dizendo disso que se dá conta que percebeu. É na descrição dessa vivência que o investigador busca pelos *indícios do fenômeno* que a esse sujeito se mostrou de perspectivas específicas, dadas pelo seu ponto zero, entendido como sendo o do seu corpo-vivente (Husserl, 2002; Merleau-Ponty, 1994; Ales Bello, 2007; Bicudo, 2000). A pesquisa fenomenológica investiga as manifestações da coisa percebida, ou seja, da coisa como manifesta na percepção de quem percebe

e que expressa o sentido e o percebido pela *linguagem*. Linguagem é compreendida como expressão do percebido e articulado nos atos da consciência. O ato de expressar contribui com a organização do percebido *pelo* e *para* o sujeito, de modo que sentidos e significados, produzidos pelo sujeito, podem ser comunicados aos outros sujeitos, parceiros ou membros da comunidade.

Entretanto, os indícios do fenômeno são analisados nas descrições obtidas dos sujeitos significativos, entendido como os que vivenciam o fenômeno pesquisado, sob a luz que se lança da *interrogação* formulada.

A interrogação é um ato de interrogar o mundo, ou seja, interroga-se alguém sobre algo, a nós mesmos, às teorias, aos textos e por aí vai. É uma pergunta sobre a qual não se tem como orientação respostas prévias possíveis. Quer-se saber. Interroga-se. A interrogação pode ser produto de uma dúvida, de uma incerteza em relação ao que é sabido, ou tomado como sendo assim, como dado em sua onticidade, como certo, de incerteza em relação à experiência vivenciada no cotidiano, quando a organização estabelecida, ou os julgamentos mantidos, começam a não mais fazerem sentido. Diz da perplexidade do pesquisador ante o mundo e permanece mesmo quando ele se move para dela dar conta. O caminho que leva do desconforto sentido à interrogação é longo. É preciso permanecer nele, interrogando, buscando esclarecer o que é percebido como conflito, discutindo com pares... Note-se que em fenomenologia não levantamos problemas ou hipóteses a serem solucionados ou comprovadas/rejeitadas. Isso porque se os olharmos em um contexto de pesquisa denominada “científica”, eles são expressos de modo a antecipar uma solução possível, ainda que não específica ou determinada, pois referem-se a estudos e raciocínios logicamente conectados que apontam e conduzem a respostas possíveis.

Essa não é a postura fenomenológica. Ao assumi-la, parte-se da interrogação e persegue-se-a buscando pelos sentidos e possíveis significados que vão se tornando compreensíveis e expressos em linguagem inteligível. Percorre-se uma trajetória, porém se caminha de modo cuidadoso, com *rigor*. Rigor expressa o cuidado que se toma quando se busca pelo interrogado ou pela solução do problema levantado ou pela prova da hipótese. Não é um cuidado subjetivamente sentido, carregado de aspectos emocionais. Rigor pode ser realizado segundo diferentes critérios, mas há sempre critérios que podem ser explicados e justificados no contexto da tradição do pensamento científico, filosófico e artístico, em suas diferentes concepções.

Assim entendendo rigor, tomam-se as descrições e procede-se as analisando, as interpretando e articulando reduções de sentidos e de significados. Não há um critério tomado de modo apriorístico restrito que deva dar conta do rigor buscado. Focamos nossa interrogação e focamos o *o que* estamos interrogando. Perguntamo-nos como podemos proceder para dar conta da interrogação e do interrogado: quantificando? Qualificando?

Os critérios, desse modo, não estão circunscritos apenas ao campo epistemológico e metodológico da investigação, mas carregam consigo visões de mundo e de realidade e, assim, concepções de conhecimento e de realidade.

1.2 A pesquisa qualitativa fenomenológica

Como afirmado anteriormente, a pesquisa qualitativa fenomenológica foca a *descrição* das vivências da pessoa (Bicudo, 2011). As vivências, quando relatadas pelo sujeito significativo, são expressas por meio da linguagem, que diz do percebido como compreendido por esse sujeito, ao dar conta da pergunta a ele dirigida pelo pesquisador. As descrições podem ser expostas de várias formas: como texto escrito, como relato falado e gravado, como um vídeo, por exemplo. Contudo, é importante que seja enfatizado que o depoente relata experiências vivenciadas condizentes com a interrogação investigativa formulada pelo pesquisador. Essa interrogação guia todo o trabalho de *análise e interpretação hermenêutica* do texto oriundo da descrição, sempre em um trabalho de busca pelo que é dito. Não parte de categorias prévias, mas, mediante *reduções fenomenológicas*, articula ideias nucleares que dizem do fenômeno interrogado.

A descrição é crucial para a investigação qualitativa que procede segundo a visão fenomenológica, porque o percebido é articulado pelos atos da consciência e expresso pela linguagem. É tomada como dado constituído a ser analisado e interpretado e entendida como um discurso, compreendido como um dizer inteligível, proferido pelo sujeito que descreve sua vivência.

Nós que participamos do grupo de estudos criado pelo Prof. Joel Martins, temos realizado a análise das descrições das experiências vivenciadas pelo sujeito, tomando a interrogação norteadora da pesquisa e buscando no discurso do sujeito compreender o que diz dessa interrogação. Procedemos do mesmo modo, quando se trata de um texto escrito por um autor cujo discurso buscamos compreender à luz da interrogação formulada, ou com um filme ou com outras modalidades de linguagens que dizem do compreendido. Entretanto, o *o que* estamos buscando compreender, é mostrado em perspectivas diferentes e para isso devemos ficar atentos. Na descrição do sujeito, temos um relato de sua experiência vivenciada e da qual ele se dá conta de um modo não tematizado. Em um filme temos cores, movimento, enredo, personagens e outros aspectos. Em textos escritos por autores significativos, deparamo-nos com um estudo tematizado de um assunto por nós, pesquisadores, interrogado. A mesma compreensão se dá com análises de documentos.

1.3 Modos de proceder a pesquisa qualitativa fenomenológica

Neste texto, vou me ater na exposição de modos de proceder com descrições de um sujeito significativo de suas vivências a respeito da percepção do fenômeno por nós interrogado. Lemos cada

depoimento tantas vezes quanto preciso for, para compreender o dito pelo sujeito. O pesquisador deve ficar atento ao expreso na linguagem, pois ela é entendida como a expressão da compreensão articulada pelo sujeito e partilhada intersubjetivamente. Ao mesmo tempo, ela carrega consigo modos de uso e de expressão disso que está sendo expreso, revelando significados presentes na tradição de um povo, das características de uma cultura, da história de sua trajetória. O estudo dessas expressões é realizado hermenêuticamente.

Lemos cada depoimento e vamos paulatinamente destacando Unidades de Sentido – US, que dizem do interrogado. Em seguida, interpretamos essas US no contexto do discurso do sujeito, da língua como trazidas em dicionários etimológicos, filosóficos ou outros, quando for o caso, do contexto da realidade histórico-sócio-cultural e do da área em que a investigação se insere, explicitando o compreendido do dito nessas unidades. Esse trabalho é hermenêutico, uma vez que amplia o âmbito de compreensão possível, sobre o dito pelo depoente.

Mediante essas compreensões, agora expandidas com o enxerto hermenêutico, transcrevemos em linguagem do pesquisador, condizente com a área da pesquisa, o dito pelo sujeito, sem modificar o expreso, articulando as Unidades de Significado - USg. Enumeramos o discurso, as US e as USg. Procedemos, desse modo, para cada depoimento obtido na pesquisa em andamento. Esse momento da investigação denominamos de *Análise Ideográfica*, pois ela diz das ideias articuladas, em cada depoimento, em termos de sentidos e significados. Compõe o que denominamos de *individuais*.

Realizada essa análise, movemo-nos para o segundo momento, concernente à análise nomotética, que caracteriza a pesquisa que busca por convergências e divergências mediante articulações das Usg dos diferentes discursos decorrentes dos depoimentos individuais.

As convergências apontam para os invariantes que, na visão fenomenológica, caracterizam as ideias nucleares do fenômeno sob investigação e que temos denominado-as *categorias abertas* e, mais recentemente, *Ideias Nucleares* para evitar compreensões de significados históricos da palavra *categoria*.

Tendo articulado os núcleos de ideias passamos à interpretação desses núcleos, mediante um diálogo entre a interrogação formulada, os discursos ditos nos depoimentos dos sujeitos significativos, os estudos realizados de textos de autores importantes para o assunto investigado e debate com nossos companheiros de pesquisa.

Nesse momento de interpretação das ideias nucleares retomamos a interrogação e esclarecemos o que dela compreendemos. A investigação chega a um ponto em que se fecha e se abre. Fecha-se em termos do movimento investigativo realizado, considerando a perspectiva assumida para olhar o fenômeno estudado e abre-se sempre a espera de mais investigações.

Tendo interpretado os *Núcleos de Ideias* movemo-nos para o momento da *Meta-análise* ou *Meta-compreensão* da pesquisa que realizamos. Focamos o fenômeno investigado no contexto da área da

pesquisa, explicitando os significados compreendidos nessa área e apresentamos nossa compreensão disso que foi realizado e dos esclarecimentos que entendemos terem sido possibilitados. Nesse momento, podemos explicitar os avanços que entendemos terem sido possíveis na área, as questões abertas, solicitando novas indagações, e assim sucesivamente.

Todo esse movimento, desde a formulação da interrogação, passando pela escolha dos sujeitos significativos, pela análise ideográfica, pela nomotética, pela articulação de Núcleos de Ideias, ou também denominados Ideias Nucleares, ou Ideias Abrangentes ou Categorias Abertas, é um movimento de *redução fenomenológica*. É um movimento de colocar em suspensão ou em destaque o que queremos saber, ou seja, o fenômeno que interrogamos, e procedemos articulando os sentidos individuais em todos mais abrangentes, de modo a reunir sentido e significados que povoam uma ideia mais abrangente. Desse modo, em algumas pesquisas chegamos a enumerar 700 Unidades de Significado e, mediante reduções sucessivas, articulamos cinco Ideias Nucleares que indicam a estrutura ou os invariantes do fenômeno investigado. Esse trabalho é realizado pelo pesquisador e seu grupo de pesquisa, sem o auxílio de programas computacionais, uma vez que sempre se está em busca do sentido e do significado. Sentido se sente, se percebe, se vê, se intui. Não se trata de uma reunião lógica de semelhantes.

Se a intenção da pesquisa for apenas compreender o estruturante do fenômeno, pode-se parar aqui. Entretanto, ao longo da historicidade dos componentes de grupos de pesquisa que trabalham nesse enfoque, entendemos ser importante compreender o que esses Núcleos dizem e como compreender seu significado para a área de conhecimento em que a pesquisa se insere.

Assim pensando, movemo-nos para a interpretação dos Núcleos de Ideias. Esse procedimento hermenêutico é realizado mediante um diálogo entre a interrogação formulada, os discursos ditos nos depoimentos dos sujeitos significativos, os estudos realizados de textos de autores importantes para o assunto investigado e debate com nossos companheiros de pesquisa, sempre em um pesar movido por um perguntar *o que diz?* e um responder, nutrindo-nos pelo pensar de Gadamer (1970).

1.4 Exemplificando

Para tornar mais claro o exposto acima, exporei um exemplo extraído de uma tese de doutoramento (Hiratsuka, 2003). *A vivência da experiência da mudança da prática de ensino de Matemática*, realizada sob minha orientação. Os sujeitos significativos, depoentes da pesquisa, foram professores que vivenciaram a experiência de terem mudado de atitude ao ensinarem Matemática.

A interrogação orientadora da pesquisa: *o que é isso, a experiência vivida de mudança na prática de ensinar Matemática?*

O fenômeno que buscávamos compreender: *a experiência de mudança percebida na prática de ensinar matemática*. Focamos a interpretação dos significados que gradualmente foram se mostrando à medida que adentrávamos por diferentes camadas intertecidas, expondo a interpretação do dito pelos sujeitos, abrangendo e constituindo um todo que, pouco a pouco, começou a fazer sentido para nós.

Trago o Relato (depoimento) do sujeito E, para mostrar o destaque de Unidades de Sentido - US

...então organizamos uma reunião para bater papo sobre... cálculo de um modo informal. Eu penso que essa reunião foi o ponto de mutação para mim; foi quando eu comecei a mudar o modo de compreender minhas concepções sobre ensino.

Análise hermenêutica do dito pelo sujeito

Bater papo significa *falar sobre* de modo descomprometido com teorias ou ideologias. É falar por falar, sem ter por meta chegar a uma conclusão ou proposta, etc.

Mudar: diz de um ato ou efeito de mudar.

a) é um ato realizado pelo sujeito que modifica a si mesmo e pode dizer do efeito de o sujeito ser modificado em algumas suas características.

b) Diz de transformação de alguma coisa em outra;

c) Mudar diz de mover, colocar algo em outro lugar para organizar o espaço de outro modo; remover; modificar; variar; combinar; transformar.

Asserções articuladas

E3 – O sujeito compreende que a reunião, que ajudou a organizar para discutir o ensino de cálculo, marca o começo de sua experiência de mudança no modo de ensinar.

Um dos Núcleos de ideias dessa investigação foi assim nomeado: *possibilidades de vivenciar experiência de mudança*. Esse núcleo articulou sentidos e significados sobre mudar de atitude ao ensinar matemática. Os sujeitos desta pesquisa, em certo momento em que deram-se conta de sua vivência da experiência de mudar o ensino de Matemática, movimentam seu modo de compreender e explicitar o tema *mudança* em um modo objetivo direto, não se referindo a um dizer de um constructo teórico, mas dizendo de sua compreensão de mudança. Por exemplo, o Sujeito A, na asserção 1, A 1, diz *mudança é uma trajetória que você está realizando, em que as mudanças ocorrem pouco a pouco*. Transcendendo a investigação propriamente dita, perguntamo-nos, o que nós, pesquisadores, entendemos sobre mudança, tendo realizado essa pesquisa. É o movimento da meta-compreensão se dando. De acordo com nossa interpretação, mudança é caracterizada como um movimento experienciado em nuances qualitativas. Revela uma aprendizagem contínua que envolve dar-se conta da própria prática e crítica disso que percebeu, ou seja, da realidade como *conscientemente* vivenciada.

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO CLÍNICO: A ATITUDE FENOMENOLÓGICA DE ACOLHIMENTO, RESPEITO, ABERTURA DE ESPAÇO INTERSUBJETIVO EM ATIVIDADES DE PESQUISA E DE AÇÃO

2.1 Introdução

Os grupos de saúde mental, como ficaram conhecidos nos corredores da clínica-escola, foram criados a partir da perplexidade dos supervisores e aflição de jovens estagiários que, ao atenderem nos plantões psicológicos, enfrentavam a árdua tarefa de acolherem e encaminharem dores e sofrimentos psíquicos que, muitas vezes não vivenciavam a realidade do mundo-vida da mesma maneira que a maioria das pessoas. O plantão psicológico é uma modalidade prática da psicologia e pode ser oferecido em diversos contextos. Especialmente na Universidade onde este projeto se desenvolveu, o plantão psicológico é uma disciplina de estágio, oferecida aos alunos dos 9º. e 10º. semestres do curso de Psicologia. O estágio supervisionado acontece no Centro de Psicologia Aplicada (CPA) e tem dupla função:

proporcionar estágio curricular obrigatório supervisionado aos alunos dos últimos anos do Curso de Psicologia e acolher a demanda de atendimento psicológico da comunidade onde está inserido. Para atender a segunda função são oferecidos os estágios que atendem a diversidade de demandas regionais por meio de intervenções clínicas breves, de práticas psicológicas e de estratégias específicas que têm como objetivo uma atenção psicossocial de maior abrangência social. (UNIP - Folheto de estágio - 9º e 10º semestre - última revisão 2013/2014)

Na ementa da disciplina de estágio de plantão psicológico é definido o seguinte objetivo geral: atenção e cuidados clínicos em Saúde Mental diante da demanda psicológica imediata e emergente, em instituições, através da realização de intervenções coerentes com o referencial teórico e com a população atendida.

Por caracterizar-se pela Intervenção imediata na brevidade do encontro, se faz necessária a avaliação da decisão da conduta e/ou encaminhamento mais adequado a cada cliente em sua singularidade, pois de forma geral, o plantão psicológico é a 'porta de entrada' para os atendimentos psicológicos e psicoterápicos no CPA.

Este centro, localiza-se na zona sul da cidade de São Paulo, que é uma grande metrópole, e esta região tem uma forte carência de atendimentos em saúde geral e mais especificamente, com uma falta de políticas públicas e vagas para atendimento em saúde mental. Por sua vez, este CPA exerce uma função social bastante importante há muitos anos, recebendo pacientes, ou melhor, pessoas que buscam ajuda psicológica.

O Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Paulista, assim como outras clínicas-escolas, visa formar profissionais qualificados, ensinando os processos clínico-científicos próprios da Psicologia, como psicoterapia, psicodiagnóstico, procedimentos e técnicas psicológicas, etc., sempre na presença

de um professor-supervisor responsável. Os alunos-estagiários atendem a pessoas da comunidade local, geralmente encaminhadas por escolas, por conselhos tutelares, por postos de saúde, por hospitais, pelos CREAS (*Centro de Referência Especializado de Assistência Social*), pelos CAPS (Centro de atenção psicossocial), por indicação de alguém que já tenha passado pela clínica, espontaneamente ou por outras fontes.

Os procedimentos realizados na clínica-escola são voltados à comunidade em geral, sem distinção de gênero, idade, queixas trazidas, exceto por problemas de ordem psiquiátrica, que quando é cogitado esta hipótese, solicita-se uma avaliação médica e o paciente é encaminhado para atendimento específico. Isso acontecia nos primórdios dos centros de psicologia aplicada. No entanto, como tem acontecido um aumento expressivo de pessoas com comprometimentos psiquiátricos de diversas ordens que buscam nossos serviços, defrontamo-nos com uma demanda que necessita ajuda e não encontra respaldo em outros lugares. Nos últimos tempos, temos recebido, no plantão psicológico, muitos usuários em um estado precário de saúde mental, com alguma afecção psiquiátrica, alguns medicados com psicotrópicos, mas em grande parte são pessoas que não conseguem aderir ao tratamento psiquiátrico na rede CAPS. Por outro lado, também não conseguiam adaptar-se ao modelo tradicional de psicoterapia, ou seja, um modelo dialógico, reflexivo, baseado em grande parte no discurso clínico. Esse modelo tradicional oferecido nas outras áreas de estágio no CPA, não favorecia que essas pessoas se desenvolvessem, pois elas se revelavam confusas, com o discurso incoerente, repetitivo, circular, despersonalizados, próprio de momentos deliróides. Por entender-se que não havia um lugar que as acolhesse, as integrasse e que as ajudasse a se expressar, o atendimento em instituições privadas de ensino mostrou-se uma opção possível para contribuir com o atendimento dessa demanda.

Muitas dessas pessoas já tinham procurado por atendimento em Órgãos Públicos. Porém, devido a carência de serviços especializados nesses locais, não tinham acesso aos cuidados em saúde mental. Visando a melhoria do atendimento à população e o processo de ensino e de aprendizagem de futuros psicólogos, alguns supervisores de estágios no CPA elaboraram um projeto, na busca de soluções possíveis para os desafios e entraves no atendimento, a partir das dificuldades relacionadas ao acesso e integração dos serviços da rede de saúde mental.

O projeto de saúde mental elaborado por essa equipe tem como objetivos principais: o acolhimento, a expressão e a integração. Nesse projeto e de acordo com a própria disponibilidade de um dos grupos existentes nesse centro, o de oficina de criatividade, coube a incumbência de realizar um trabalho com os usuários que chegavam ao plantão psicológico com algum comprometimento psiquiátrico.

O projeto abrangeu um ciclo de oficinas, tomando como modelo os trabalhos de Nise da Silveira. Esse modelo que foi considerado significativo por inaugurar uma “Seção de Terapêutica Ocupacional”, criada por ela em 1946, como uma nova forma de intervenção na saúde mental. Concebido como um ateliê de artes dentro do hospital psiquiátrico, nesse ateliê atendeu aos pacientes com um tratamento

completamente inovador para a época, tendo melhores resultados que as outras terapias realizadas, incluindo os medicamentos psicotrópicos e os eletrochoques, muito utilizados naquele tempo.

2.2 Metodologia

Se faz importante ressaltar que este trabalho teve início pela prática e depois foi se constituindo em um projeto de pesquisa, com a intenção de transformar esse novo fazer em uma disciplina possível de ser integrada à grade oficial de estágios oferecidos pela universidade. Uma vez que há interesse por parte dos alunos em atuar na área de saúde mental, e também porque o grande aumento de casos nesta área, mostra-nos que estamos diante de uma psicologia que precisa atuar mediante às demandas da sociedade e do seu entorno. Atendendo aos dois objetivos fundamentais de uma clínica-escola: dar boa formação aos alunos e assistir à população.

À medida que o projeto foi se desenvolvendo nas suas atividades práticas, revelou resultados significativos os quais passaram a clamar por um tratamento investigativo. Frente a essa constatação, o projeto se transforma também em um projeto de pesquisa, que assume a modalidade da **pesquisa-ação**, por entender-se que:

qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre o agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (Tripp, 2005, p. 446)

Com o projeto de atendimento já em movimento, dá-se início a análise situacional que busca observar o rigor científico, descrita a posteriori do início do projeto.

a. Reconhecimento

a.1. Da situação

Em 2015, o serviço de plantão psicológico do CPA – Chácara Santo Antonio atendeu varios usuários, entre adolescentes (a partir de 13 anos), adultos, pessoas da terceira idade, casais e famílias. Pessoas vindas de diversas regiões da zona sul, encaminhadas por variados lugares, com uma enorme multiplicidade de queixas e sintomas, mas todas apresentando muito sofrimento, existencial ou psíquico.

a.2. Dos participantes

Dentre os casos atendidos no 1º. semestre de 2015, muitos eram comprometidos patologicamente em seu equilíbrio e saúde mental. Especialmente dois casos nos chamaram atenção, pois reiteradamente voltavam ao plantão psicológico pedindo ajuda. Os primeiros estagiários que os atenderam, fizeram o encaminhamento para psicoterapia, apesar do discurso repetitivo e caótico. Porém, ambos não conseguiram se beneficiar com esse modelo de atendimento.

a.3. Das práticas profissionais atuais

A psicoterapia é uma das modalidades possíveis de atendimento clínico e, no CPA, é uma intervenção breve, que corre com o tempo acadêmico, ou seja, os atendimentos iniciam-se em março e encerram-se em novembro, com férias no mês de julho. Um processo de 6/7 meses, um processo dialógico/reflexivo, realizado pelos estagiários, como parte obrigatória para a formação de psicólogos.

Esse modelo não se mostrou adequado ou satisfatório para alguns pacientes que permaneciam em um movimento circular. Em alguns processos, nem o paciente, nem o estagiário atingiram suas metas.

a.4. Da intencionalidade e do foco temático inicial

Muitas pessoas retornavam todo semestre ao serviço do CPA. Como proceder com elas? Eram pacientes que não conseguiam aderir ao tratamento psicológico na rede CAPS, porque aparentemente não se mostravam perturbados, não estavam em surto psicótico, não tinham uma ruptura total com a realidade.

Da disposição em atendê-los e da busca por como atendê-los, colocou-se a pergunta: Qual a necessidade deles? Sabia-se que precisam de um lugar de acolhimento, pertencimento e compreensão. Que tipo de intervenção precisam? Algo que não se estabeleça apenas pelo discurso falado, pois muitos tinham dificuldade para seguir um diálogo coerente, apresentando circularidade do pensamento. Além disso, apresentavam dificuldade para se expressar, devido a algum embotamento ou ansiedade exacerbada, ou confusão de ideias, ou ideias pouco compartilhadas (deliroides). Não adiantava encaminhá-los para outros serviços de saúde mental, pois sempre retornavam. Buscou-se no próprio CPA as possibilidades de atendimento. O grupo de “oficina de criatividade” dispôs-se a fazer um trabalho conjunto.

A intenção era oferecer um espaço, em grupo, onde esses usuários se sentissem acolhidos e pertencentes a algum lugar. A forma de expressão seria através de recursos artísticos, pois prescinde da fala e do discurso organizado.

b. Cada ciclo

b.1. Planejamento

Os supervisores da área de Plantão Psicológico e Oficina de Criatividade que, em muitas sextas-feiras assistiram às aflições dos estagiários diante dos pacientes perturbados e da dificuldade para encaminhá-los a algum dispositivo público da rede de saúde mental, juntaram-se para pensar em alguma solução. Assim nasceu a ideia do ciclo de oficinas preparado pela equipe de criatividade, com a participação dos estagiários de plantão em sua execução.

Mediante às datas acadêmicas possíveis, inicialmente foi preparado um ciclo com sete oficinas. Os grupos seriam abertos para receberem novos usuários que chegassem ao serviço de plantão psicológico durante o semestre. Para os estagiários o grupo também seria aberto, para que todos estivessem em

situação de igualdade (estagiários e usuários). Os estagiários de plantão e de criatividade se rodizaram nas diversas oficinas, tendo desta forma, sempre alguém novo que precisava se apresentar ao grupo.

Foram planejadas apenas as duas primeiras oficinas, pois não se sabia como seria a adesão dos usuários à proposta, assim como tivemos um cuidado especial com a população atendida, uma vez que estavam com os recursos intrapsíquicos enfraquecidos para se organizar no mundo. As oficinas seguintes foram preparadas semana a semana, mediante o fenômeno expressivo que se apresentou no grupo, considerando-se os vínculos que iam se estabelecendo pouco a pouco, e também o estado de ânimo e as condições psíquicas dos usuários. Tudo sempre era organizado em conjunto com os estagiários e supervisores.

Os alunos estagiários que participaram do projeto foram voluntários (não era obrigatório) e receberam horas de estágio complementares. A forma que se mostrou mais adequada foi ter um estagiário fixo de plantão psicológico, para que os usuários reconhecessem aquele espaço como algo permanente; sempre estavam presentes dois estagiários de oficina de criatividade que atuavam em sistema de rodízio e que lideravam o planejamento e a execução das atividades específicas do dia; e dois estagiários de plantão psicológico também em sistema de rodízio.

Para o primeiro grupo foram selecionados de 06 a 08 usuários do CPA com histórico psiquiátrico, sendo que necessariamente eles deveriam estar em tratamento médico no CAPS e, além disso passarem por uma avaliação de risco.

Após cada oficina foi redigido um relatório grupal descritivo do acontecimento. Todos os alunos-estagiários participaram da elaboração deste documento.

Uma carta, via email, foi enviada à coordenação do CPA solicitando autorização para iniciar o projeto. Nela, ressaltou-se que o projeto Grupo de Saúde Mental, tinha como objetivo acolher os pacientes que evidenciassem alguma psicopatologia e que, segundo o psiquiatra do serviço, não apresentavam riscos e poderiam se beneficiar de um trabalho terapêutico. Foi apontada, nessa carta, a junção das duas áreas de estágio (Plantão Psicológico e Oficina de Criatividade) da disciplina "Práticas psicológicas em contextos diversos" para a busca de uma solução. Solicitou-se autorização para os estagiários buscarem nos prontuários, possíveis usuários participantes. Garantiu-se a continuidade dos estágios oficiais, sem prejuízo para o aluno. Apresentou-se o plano de ação, com a presença e participação de três supervisores.

b.2. Implementação

No segundo semestre de 2015, foi realizado o primeiro ciclo de oficinas, como um projeto piloto, e tudo foi registrado em forma de relatórios clínicos pelos estagiários.

Lista das oficinas produzidas: A primeira oficina foi especial para apresentação de todos participantes,

as segundas e terceiras oficinas trabalharam com pinturas em tela, a quarta oficina foi musical, na quinta oficina eles fizeram confecção de mandalas, na sexta oficina confeccionaram caixas e decoraram com as mandalas, e a sétima oficina direcionada ao fechamento do ciclo também foi especial. Para esta oficina foram convidados os familiares dos pacientes, para que eles pudessem conhecer o trabalho realizado, aspecto muito importante no cuidado e recuperação dos pacientes.

Palavras que foram se impondo como a marca desse grupo: **acolhimento, expressão e relação**, pois os usuários tiveram um lugar de pertencimento, onde podiam expressar-se sem a palavra falada, abrindo espaços de intersubjetividade.

O segundo ciclo de oficinas foi realizado no primeiro semestre de 2016 e também se estabeleceu como projeto piloto.

Neste segundo ciclo, foram realizadas oito oficinas, nos mesmos moldes, porém com temáticas diferentes, pois alguns usuários se mantiveram no grupo. Ao modo da 'cartografia' (Rolnik, 1989), o caminho se faz ao longo da caminhada, assim, lá pelo quarto encontro deste ciclo, percebeu-se a necessidade de chamar os familiares que acompanham os usuários nas questões de saúde mental. Assim, pais e filhos foram convidados a montar um segundo grupo que aconteceu ao mesmo tempo em outro espaço. Foram realizados três encontros com os seguintes objetivos: acolher a demanda familiar daquele que acompanha de perto a patologia; entender melhor os diagnósticos recebidos; explorar e acompanhar o tratamento médico (CAPS) e medicamentoso (aderência e frequência); explicar nosso modelo de atendimento (acolhimento, expressão e relação); formar uma rede de apoio; construir com a família estratégias para o enfrentamento das dificuldades no dia a dia; orientar os familiares sobre a finalização desse atendimento e encaminhamento para o próximo ano.

O terceiro ciclo de oficinas será realizado no primeiro semestre de 2017. Estes encontros serão gravados, descritos, analisados e interpretados mediante destaques de ocorrências relevantes no processo terapêutico.

c) Resultados

Até aqui, os resultados foram agrupados de modo empírico, por meio dos relatos dos participantes da ação: estagiários, usuários e familiares. Os estagiários registraram suas impressões em "diários de bordo", um recurso muito utilizado em cartografias sociais (Rolnik, 1989). Os familiares fizeram depoimentos a respeito da melhora de seus entes queridos. Os usuários, visivelmente, apresentavam-se no CPA com outro estado de ânimo, como foi percebido, inclusive, pelas recepcionistas.

c.1. Método de produção de dados

"Na pesquisa-ação, a metodologia de pesquisa deve ser sempre subserviente à prática, de modo que não se decida deixar de tentar avaliar a mudança por não se dispor de uma boa medida ou dados básicos adequados" (Tripp, 2005, p.448)

A partir de 2017, com a oficialização do projeto e os TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) em mãos, as oficinas poderão ser gravadas, descritas e analisadas mediante procedimentos fenomenológicos em busca da compreensão daquilo que foi vivenciado.

Trabalhar fenomenologicamente significa buscar pelo movimento de CONSTITUIÇÃO do objeto cuja realidade (seu modo de ser) se busca compreender. [...] esclarece-se a importância da descrição das vivências, tomada, a descrição, como dado de análise [...]. Evidencia, no movimento da análise e interpretação dos dados, a interpretação hermenêutica (Gadamer, 1970) [...], esclarecendo o caminho percorrido [...] rumo a uma teorização do investigado. (Bicudo, 2017)

Para tanto, se faz necessário ouvir as falas dos participantes desta pesquisa-ação (estagiários, usuários, familiares) sobre a “experiência vivenciada nos grupos de saúde mental”. Para cada grupo de participantes se pode obter o relato por meio de instrumentos diferentes, os estagiários produzem diários de bordo, os familiares podem responder à pergunta disparadora por meio de uma entrevista, os usuários podem manifestar suas percepções por meio de suas produções artísticas elaboradas nas oficinas. A interrogação articuladora dessa investigação assim se mostra: **o que é isso, a experiência vivenciada no grupo de saúde mental?**

O importante é que o sujeito que percebe o fenômeno *relate sua vivência*.

É na descrição dessa vivência que o investigador busca pelos indícios do fenômeno que a esse sujeito se mostrou em perspectivas específicas. [...] Parte-se da interrogação e persegue-se-a buscando pelos sentidos e possíveis significados que vão se tornando compreensíveis e expressos em linguagem inteligível. Percorre-se uma trajetória, porém se caminha de modo cuidadoso, com rigor. (Bicudo, 2017)

c.2. Apresentação e análise dos dados

Com rigor, as descrições serão analisadas, interpretadas e articuladas em sentidos e significados. Pode-se obter descrições de várias maneiras: texto escrito, relato falado e gravado, vídeo, produções artísticas, etc., e por isso, a possibilidade de se trabalhar com diferentes tipos de registros dentre os participantes da pesquisa, perseguindo a mesma interrogação norteadora, que “guia todo o trabalho de *análise e interpretação hermenêutica* do texto oriundo da descrição, sempre em um trabalho de busca pelo que é dito. Não parte de categorias prévias, mas, mediante *reduções fenomenológicas*, articula ideias nucleares que dizem do fenômeno interrogado.” (Bicudo, 2017)

No movimento de análise dos dados produzidos a pesquisadora lê cada depoimento tantas vezes quanto forem necessárias, destacando as **Unidades de Sentido**, que serão interpretadas no contexto da realidade histórico-sócio-cultural do sujeito (**enxerto hermenêutico**). Essas compreensões serão transcritas na linguagem do pesquisador, a partir da área de investigação onde a pesquisa se insere, articulando as **Unidades de Significado (análise ideográfica)**. O passo seguinte caracteriza a **análise nomotética**, que busca por convergências e divergências das Unidades de Significado reveladas pelos

diferentes discursos. As convergências apontam para as **ideias nucleares**. Todo esse caminho revela o movimento de **redução fenomenológica**.

c.3. Discussão do resultado

Tendo interpretado os Núcleos de Ideias movemo-nos para o momento da Meta-análise ou Meta-compreensão. Focamos o fenômeno investigado no contexto da área da pesquisa, explicitando os significados compreendidos nessa área e apresentamos nossa compreensão disso que foi realizado e dos esclarecimentos que entendemos terem sido possibilitados. (Bicudo, 2017)

2.3 Conclusão

Os grupos de saúde mental foram criados pela vivência da angústia dos profissionais envolvidos, estagiários, supervisores, médico e familiares. O plantão psicológico, entendido como uma prática imbricada entre a clínica e o social, nos permitiu esboçar um lugar de acolhimento, respeito e quem sabe com possibilidades de se constituírem em espaços de intersubjetividade.

Sendo pesquisa-ação, portanto uma investigação que, ao mesmo tempo, intervém na realidade estudada, em seu desenrolar já se evidenciam compreensões. Os estagiários e supervisores envolvidos nesse trabalho puderam analisar e refletir juntos sobre uma possível melhora na forma de expressão dos pacientes que participaram do Grupo de Saúde Mental. Alguns desses pacientes aderiram tanto ao projeto, quanto aos tratamentos realizados nos CAPS e tratamentos medicamentosos. Compreendeu-se que aqueles que se mostravam resistentes a esses tratamentos começaram a perceber a necessidade e a importância em aderi-los, ou seja, começaram a compreender que, de fato, precisavam de ajuda e que algo diferente estava lhes alterando a forma de ser no mundo.

O Grupo também se reuniu algumas vezes com os familiares e/ou acompanhantes desses pacientes para compreender se o trabalho desenvolvido no CPA estava surtindo alguma mudança em seus convívios, e essas conversas sempre revelavam dados positivos.

Durante os encontros semanais eram perceptíveis as mudanças que foram ocorrendo em cada paciente. Podia-se perceber que eles se expressavam com maior facilidade, em alguns casos, o embotamento inicial foi mudando para um discurso mais coerente e nas conversas com os familiares e/ou acompanhantes essa mudança, também foi percebida no dia a dia. Pacientes que não saíam de casa sozinhos passaram a fazê-lo com desenvoltura, já conseguiam se perceber no mundo e o mundo neles. Alguns já passaram a fazer planos e sonharem com o futuro.

Ao se compreender a complexidade do fenômeno percebido, devemos lembrar que o modo de proceder da fenomenologia é sempre em busca do sentido e do significado. E “**sentido se sente, se percebe, se vê, se intui.**” (Bicudo, 2017)

Compreendeu-se, nesse trajeto de ensinar e de aprender, que a reflexão é essencial para a realização da pesquisa-ação, que se entende como procedimento relevante no âmbito das práticas clínicas e

[...] deve ocorrer durante todo o ciclo. O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu. (Tripp, 2005, p. 454)

O trabalho aqui descrito revela o movimento de realizar uma investigação e o modo pelo qual se compreendeu a interrogação que agora se põe como orientadora de uma pesquisa fenomenológica, bem como os modos pelos quais se pode proceder para constituir os dados do fenômeno investigado, bem como, seus modos de análise e interpretação.

3. PESQUISA QUALITATIVA FENOMENOLÓGICA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES DE COMPREENSÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO

3.1 Introdução

A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo buscar compreensões sobre a constituição do conhecimento, ao se estar junto à Matemática, ao computador e aos sujeitos. O tema brota da inquietação da pesquisadora que esteve, em sua experiência profissional, envolvida com a Educação à Distância. A sua vivência nesse âmbito a fez se perguntar muitas vezes *como* aprendia o aluno que não estava ali com ela, em presença física, mas que com ela compartilhava o material teórico e as explicações a respeito dele.

Para proceder sua investigação, a pesquisadora projetou e atualizou um curso à distância sobre Geometria, de maneira que, em um ambiente informatizado, estivessem juntos professora-pesquisadora e seus sujeitos, alunos do curso, bem como o conteúdo da disciplina trabalhada. Este curso inspirou-se em textos de Hans Freudenthal, pesquisador que apresenta significativa contribuição para a Educação Matemática, como área de estudo e investigação. Textos foram selecionados e amplamente estudados de modo a subsidiar o encadeamento das discussões provocadas ao longo do curso sobre diversos aspectos do ensino e da aprendizagem da Geometria.

O foco da investigação foi a experiência vivenciada no mundo-vida da Educação à Distância, pela pesquisadora, também professora do curso e sujeito da pesquisa, e se desdobrou à luz da pergunta norteadora assim formulada: *Como se constitui o conhecimento matemático quando se está junto à Matemática, ao computador e aos sujeitos?* Para perseguir a questão, a pesquisadora assumiu a postura filosófica-fenomenológica, entendida como aquela que busca *ir-às-coisas-mesmas*, sem que de pressupostos teóricos deduzam-se consequências.

Optou-se pela superposição dos papéis de pesquisadora, professora e sujeito da pesquisa pela questão da autenticidade dos registros das percepções. Quem percebe é o *eu* que vivencia as experiências e isso se dá no *agora*. Essa percepção poderá ser registrada pela lembrança do sujeito que vivenciou a experiência da percepção. Uma vez que a perplexidade da pesquisadora é o foco da investigação, suas vivências relatadas tornaram-se objetivamente os dados a serem analisados e refletidos.

3.2 A constituição e a análise dos dados

É no fluxo das lembranças das vivências que a pesquisadora buscou o sentido que foi se fazendo. Os dados a serem analisados foram constituídos em dois momentos: o primeiro na temporalidade do projeto e preparação do curso e o segundo nos diálogos que compuseram a atualização do curso. Além disso outros dados foram produzidos nesse segundo momento, como as transcrições dos encontros síncronos havidos no curso. Podemos, ainda, considerar importantes as referências que foram feitas pelos alunos de obras de autores que trabalham com as ideias que permeiam os temas que se entrelaçam na pesquisa e que nesse âmbito se mostraram significativos.

O primeiro momento relata os aspectos que se mostraram à pesquisadora enquanto essa se dedicou à tradução dos textos e aos estudos dos modos como Freudenthal apresenta a Geometria, seu ensino e sua aprendizagem. Os textos selecionados foram retirados de dois capítulos de duas obras desse autor, *The Case of Geometry*, capítulo XVI do livro *Mathematics as an Educational Task* (Freudenthal, 1973, pp. 401-511) e *Putting into Geometrical Context*, capítulo 8 do livro *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures* (Freudenthal, 2002, pp. 223-249). O trabalho de tradução desenvolvido e os estudos dos textos constituíram o solo para que a pesquisadora, ao organizar o curso, explorasse reflexivamente o conteúdo abordado por Freudenthal e pudesse planejar atividades que provocassem discussões entre os alunos e os textos, com outros alunos, com a professora e com outros textos de outros autores. Além dos textos traduzidos, o curso indicou outras leituras e vídeos que pudessem disparar ações reflexivas dos alunos sobre os temas estudados.

Na temporalidade desse momento, a pesquisadora registrou suas percepções, presentes ao fluxo da lembrança, de modo atento, dando-se conta do que ela percebia. Essas percepções ao serem retomadas na análise dos relatos foram se clarificando para a pesquisadora, sujeito da investigação que adentrou o movimento de dar-se conta da complexidade da constituição do conhecimento, como é compreendido no âmbito da Fenomenologia. Segundo Ales Bello (2006), podemos *dar-nos conta* de nossas vivências, de modo que delas estamos cientes. Estar consciente dos atos realizados é *dar-se conta* deles, é percebê-los enquanto estamos na ação de realizá-los.

No texto dos relatos da pesquisadora foram destacadas as expressões, frases ou trechos que diziam da interrogação da pesquisa, e constituíram as Unidades de Sentido (US). Em cada US foram

identificadas e explicitadas hermenêuticamente as palavras ou expressões que apresentavam um sentido próprio na compreensão do texto (*Enxerto Hermenêutico*). Além disso, no movimento de reflexão, sempre à luz da interrogação da pesquisa, cada US foi explicitada e nesse contexto foi compreendida no que dizia à pesquisadora (*Compreendendo o dito; O que é dito*). Nesse movimento de análise constituíram-se 60 US.

Por exemplo:

US 002: As leituras dos textos de **Hans Freudenthal** começaram a fazer sentido como solo para desenho de um curso **mais interessante**, que traz inovações em termos de referência bibliográfica, de modo de compreender, de estudar e de refletir a Geometria e, ainda, na maneira de ensinar essa matemática.

Enxerto Hermenêutico: **Hans Freudenthal** – matemático alemão, criador da Matemática Realística; **mais interessante** – diferente do usual.

Compreendendo o dito: As leituras de Freudenthal provocaram *insights* na pesquisadora, já que mostraram inovações com relação à maneira costumeira de se aprender e de ensinar Geometria.

O que é dito: A leitura do autor abriu possibilidades para a criação de um curso diferenciado.

O segundo momento de constituição dos dados se deu na análise dos diálogos havidos ao longo do curso. Um dos diálogos foi eleito para ser analisado porque apresentou como característica importante a variedade de interlocutores, como os colegas do curso, a própria professora e ainda, outros autores, que não os indicados previamente pelo curso, mas que foram trazidos à discussão de temas abordados para complementar a compreensão ou aprofundar as reflexões que estavam sendo feitas pelos sujeitos sobre esses temas. Este diálogo também foi considerado significativo pelo fato da aluna, que se tornou central nos debates, ter participado da totalidade dos fóruns oferecidos no curso.

A análise interpretativa do segundo momento de produção dos dados da pesquisa se deu na leitura repetida do diálogo focado, procurando-se sempre identificar nas falas os ditos que estivessem no âmbito da pergunta de pesquisa posta. Foram, assim, constituídas as US nesse segundo momento, e explicitado o que cada destaque no texto original dizia à pesquisadora. Nesse momento de análise constituíram-se 98 US.

Por exemplo:

Professora entende do exposto pelo sujeito: A professora vê que a aluna 18 prossegue associando as perguntas do fórum ao texto de Platão. Entende que a aluna amplia o âmbito de sua reflexão, mostrando seu interesse em compreender a proposta da atividade, levando-a à percepção de alargamento de seu horizonte de entendimento, constituindo conhecimento. A professora prossegue em diálogo com a aluna, reforçando o exercício de refletir sobre o que é estudado e expressa sua compreensão.

O que é dito: US 063: Ampliação do âmbito da compreensão.

US 064: A professora atenta à exposição da aluna.

3.3 As reduções fenomenológicas

As 158 US constituídas nesta etapa da análise, a ideográfica, sendo 60 no primeiro momento e 98 no segundo, mediante análise à luz da pergunta norteadora da pesquisa, constituíram as 158 Unidades de Significado (USg).

Prosseguindo a análise dos dados produzidos, passou-se à análise nomotética e as 158 USg foram interpretadas em um único movimento, de maneira articulada, constituindo 43 CSs – Convergências de Sentido e significado.

Por exemplo:

USg 032 - A prática docente do professor de matemática, de acordo com a disponibilidade material, onde atua.

CSs 20 - Percepção da atualização da prática docente do professor de Matemática de acordo com a materialidade disponível.

Sempre à luz da pergunta direcionadora, continuando esta etapa de análise, sentidos e significados vão sendo articulados pela pesquisadora de modo a constituírem-se 10 Ideias Nucleares – IN e, em prosseguimento, num mesmo movimento de articulação de ideias, 5 INA – Ideias Nucleares Abrangentes.

Por exemplo:

IN 05 - Percepção dos modos psíquicos de ser professora/pesquisadora.

INA 1 - Percepção de si professora/pesquisadora.

As INA que se constituíam na análise dos dados produzidos foram: percepção de si professora/pesquisadora; percepção de si constituindo conhecimento; modos de estar-com-o-outro; percepção do cossujeito constituindo conhecimento; percepção da atualização do curso.

Abaixo o gráfico que apresenta a rede de convergências das USg às INA e, a seguir, um detalhe deste mesmo gráfico para exemplificação do movimento de redução.

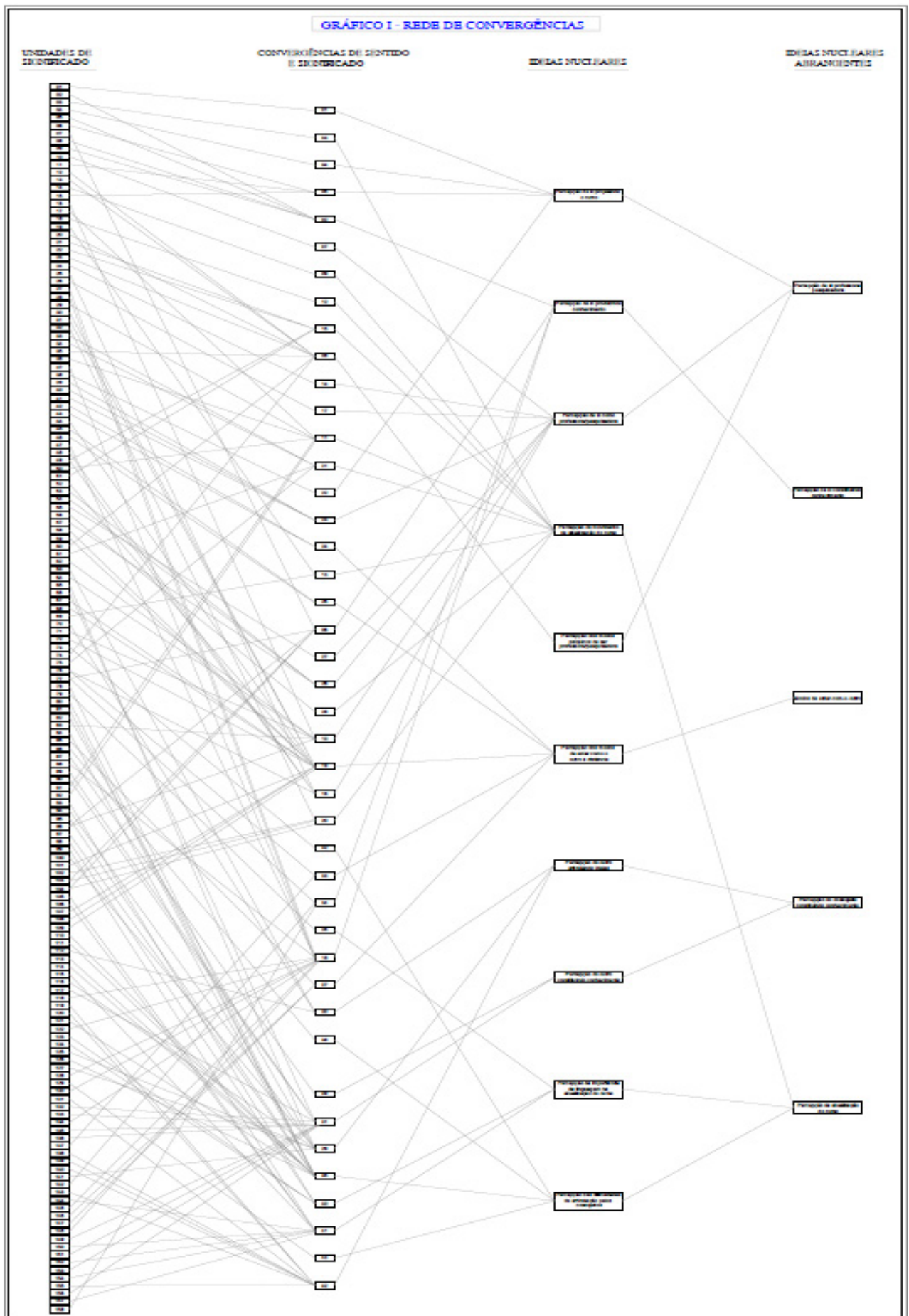
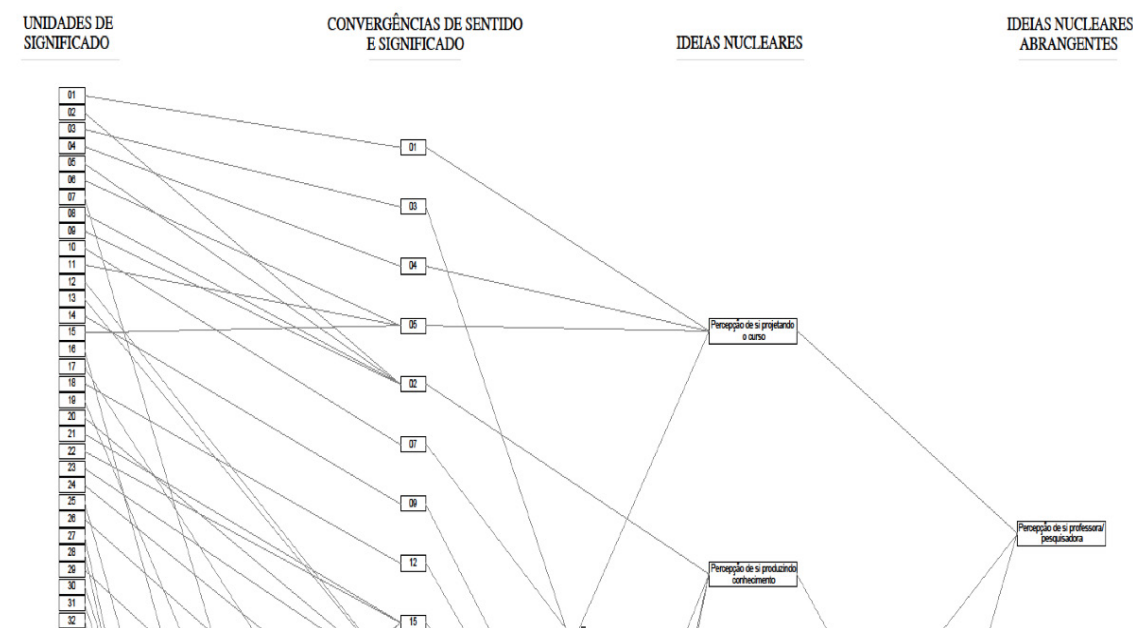


GRÁFICO I - REDE DE CONVERGÊNCIAS



(detalhe do Gráfico 1)

3.4 A interpretação das Ideias Nucleares Abrangentes

Cada Ideia Nuclear Abrangente foi, então, interpretada sendo, nesse movimento também trazidos outros dados, como as transcrições dos encontros síncronos havidos no curso, o todo dos diálogos registrados e referências de obras de autores que trabalham com as ideias que permeiam os temas que se entrelaçam na pesquisa e que nesse âmbito se mostraram significativos.

Pensar na INA *percepção de si como professora/pesquisadora* remete ao fato da pesquisa ter-nos levado à organização de um curso à distância, já que a concepção do curso traz em si a pesquisa e o ensino imbricados. Para que o curso se tornasse real, seu processo de produção considerou etapas que se sucederam. Desde a preparação dos textos, que estavam na língua inglesa e precisaram ser traduzidos, estudados e refletidos sobre, as providências burocráticas para sua viabilidade e certificação, a criação de um projeto de *design* instrucional adequado e as necessidades didático-pedagógicas inerentes à atividade. Tendo sido a pesquisadora também a professora do curso e o sujeito da pesquisa, esses aspectos se destacaram nas análises dos dados produzidos.

Além disso, a pesquisadora registrou em diversos momentos seus estados psíquicos, como momentos de alegria, tristeza, dúvida, satisfação com o feito por si ou pelos alunos. Em meio a esses relatos pôde-se perceber que assumia tanto o papel de sujeito, pelas emoções sentidas, como de professora, pelas ações de ensinar, de ouvir, de perguntar, de responder aos alunos, como o de pesquisadora, ao analisar e refletir sobre o analisado.

Alternaram-se declarações de satisfação e de insegurança com relação ao seu desempenho como

pesquisadora, quando questionava seus procedimentos. Não raras também foram as afirmações sobre seu desempenho como professora, dadas as experiências anteriores que a pesquisadora vivenciou com esta modalidade de ensino. As reflexões relatadas, então, por si só revelam a pesquisadora e a professora se percebendo em sua vivência na experiência da realização do curso e da pesquisa.

Colocar-se, num mesmo movimento, como pesquisadora e como professora foi significativo para a coerência entre o planejado, o preparado, o proposto e o atualizado, visando o processo de constituição do conhecimento matemático junto a sujeitos que se encontravam distantes na fisicalidade, mas próximos pelos atos intencionais dirigidos às atividades do curso, proximidade essa mediada e organizada pela tecnologia que os aproximou em seus estudos e reflexões.

A Ideia Nuclear Abrangente *percepção de si constituindo conhecimento* esteve presente de maneira destacada na etapa de preparação do curso à distância, quando a pesquisadora traduziu os textos de Freudenthal e mergulhou em suas ideias, conformando novas ideias sobre o ensino e a aprendizagem de Geometria. O autor a convidou a uma viagem por possibilidades por ela não pensadas até então e que desencadearam reflexões sobre seu próprio conhecimento e sua própria prática. Dessa maneira, o trazido pelo autor enlaça o conhecimento já constituído de modo a modificá-lo, ampliando-o.

Também junto aos alunos e à atualização do curso, a pesquisadora vivenciou experiências com novas alternativas de trabalho didático e diferentes maneiras de pensar a Geometria. Analisar e refletir sobre o vivenciado nessas suas experiências como professora de Matemática enlaçou-a no movimento de pensar e repensar sobre como aprender e ensinar a Geometria e, também, sobre como compreender a própria Geometria que aprende e ensina.

Ao retomar e analisar o fluxo das vivências expostas nos relatos transcritos, tanto às que dizem da preparação, como as que dizem da atualização do curso, a pesquisadora percebe-se constituindo conhecimento, à medida em que enlaça o vivenciado com o que já vinha compreendendo. Nesse movimento, ela pôde perceber que cada sujeito é também sujeito: ela em relação a cada aluno, cada aluno em relação a ela, cada aluno em relação a cada um de seus colegas de turma. As ações dirigidas a cada aluno, esteja ele em um grupo à distância ou em uma sala de aula, mesmo que direcionadas especificamente a um componente do grupo, incidem sobre todos, fazendo-os articular ideias e constituir conhecimento.

Os *modos de estar-com-o-outro* se mostraram nas falas da pesquisadora e dos alunos. Nas falas da pesquisadora pode-se perceber que ela se dirige todo o tempo ao curso e ao seu objetivo de pesquisa. Mesmo quando faz revelações de seus sentimentos, a pesquisadora revela que está *ali*, no curso, com os alunos.

As respostas dos alunos aos seus interlocutores, acompanhando as suas falas, procurando responder às dúvidas dos sujeitos, além, é claro, das respostas da professora, sempre preocupada em incentivar a participação de todos e provocá-los a novas participações nos fóruns, evidenciaram-se como um modo claro de perceber o estar-com-o-outro.

É importante ressaltar que as pessoas que estavam intencionalmente unidas a situação do curso se comunicando, se auxiliando, respondendo a questionamentos, não se conheciam na fisicalidade do mundo. Ainda que com essa especificidade, estabeleceram diálogos, mantendo-se intencionalmente ligados, mostrando-se presentes. Podemos comparativamente pensar que isso nem sempre se observa em uma sala de aula em uma escola, onde apesar de estarem todos no mesmo ambiente físico podem não estar envolvidos em um mesmo diálogo sobre os mesmos temas.

A modalidade à distância, pareceu à pesquisadora, proporcionar maior liberdade para a pesquisa e aprofundamento dos conteúdos estudados, assim como para a expressão das reflexões dos alunos.

Nas leituras e releituras dos diálogos que se deram na temporalidade da atualização do curso, a pesquisadora percebeu os alunos sintonizados nas provocações oferecidas pelo curso, assim como nas respostas da professora e de seus sujeitos. Essa sintonia levou a todos à reorganização dos conhecimentos que se constituíam nesse estar-junto.

Os relatos dos alunos sobre a maneira como compreenderam os temas discutidos, levou a pesquisadora à *percepção do sujeitos constituindo conhecimento*, quarta INA constituída na análise dos dados. Isso se evidenciou nas articulações que os alunos apresentaram com os textos de outros autores e nos relatos de como ensinam Geometria em suas salas de aula. As lembranças que trouxeram ao contexto do curso, imbricadas aos conteúdos estudados no curso, assim como aqueles trazidos por outros autores, fruto de suas pesquisas, ou pelos colegas, também estão articuladas no movimento de constituição de conhecimento.

Os alunos, em suas participações, explicitaram suas compreensões e a maneira como essas compreensões se relacionavam às suas práticas como professores de Geometria. Eles tematizaram as dificuldades que acreditavam haver entre a teoria explicitada por Freudenthal e a realidade do mundo-vida que vivenciam. Algumas vezes, eles se manifestavam em desacordo com o autor, se justificando na maneira como entendiam a educação geométrica que realizavam com seus alunos. A pesquisadora acredita que os modos como Freudenthal expõe o espaço e a axiomatização da Geometria, por exemplo, foram destaques na atualização do curso, já que estes foram temas que provocaram debates significativos para a pesquisa e que incluíram a exposição dos alunos sobre suas próprias compreensões. Esse tema provocou, ainda, a presença de modos de pensar de outros autores concordando ou discordando argumentativamente.

Assim, as falas dos alunos em suas participações nos fóruns do curso mostraram as articulações realizadas entre os conteúdos ali estudados nos textos do autor de referência central, os textos dos autores indicados como leituras complementares, outros autores pesquisados pelos alunos e as falas dos sujeitos, colegas e professora. Essas articulações, enlaçando as lembranças de suas práticas profissionais e suas vivências como professores e alunos de Geometria, expuseram o conhecimento que assim estavam constituindo.

A análise da atualização do curso evidenciou avanços no conhecimento de Geometria e aprofundamento do pensar, da professora e dos alunos, que, pelo indicado nas análises dos relatos e respectivas reflexões, permitem dizer que não mais compreenderão e ensinarão esta parte da Matemática da mesma forma, uma vez que a vivência do curso os modificou.

3.5 O movimento de metacompreensão

À interpretação das Ideias Nucleares Abrangentes constituídas na análise dos dados produzidos na pesquisa seguiu-se o movimento de metacompreensão. A pesquisadora avançou, assim, em profundidade em sua reflexão sobre o vivenciado, retomando-o na busca pelo sentido que fez para ela mesma, que indaga, e para seu entorno, onde a indagação que conduziu o processo investigativo brotou e permaneceu sendo. A pesquisadora se dá conta, então, conclusivamente, de que o conhecimento se constitui em um movimento complexo que envolve o *fazer* do sujeito que se dá no *agora*, que pode ser revivenciado intencionalmente pela lembrança e que é enlaçado por desafios percebidos ao se estar-com-o-outro em uma espacialidade materializada pelos textos, pela informática e respectivo aparato científico-tecnológico e pela proposta do curso à distância.

4. SÍNTESE DAS ABORDAGENS

Foi exposta a atitude fenomenológica e esclarecido que ao se assumir o pensamento husserliano, busca-se pelo movimento de CONSTITUIÇÃO do objeto que se afirma existir e cuja realidade (seu modo de ser) se busca compreender. Explicitou-se modos de proceder a pesquisa, tomando-se a percepção como o primado do conhecimento e descrevendo-se as vivências dos sujeitos ao se darem conta do ato de sua própria percepção. Foi explicitado que essa descrição passou a constituir dado de análise. Foi evidenciado que no movimento da análise e interpretação dos dados assim constituídos são destacadas passagens significativas, abertas à interpretação hermenêutica. As passagens significativas são retomadas buscando-se compreender núcleos de sentidos que delas dizem, procedendo-se, desse modo, à redução fenomenológica e avançando-se dos dados individuais à sua transcendência, rumo a uma teorização do investigado.

Em seguida, foram trazidas duas investigações realizadas nessa modalidade de pesquisa. Uma, no âmbito da psicologia clínica e outra, no âmbito da educação matemática.

A primeira focou a pergunta *O que é isso, a experiência vivida no grupo de saúde mental* e trabalhou com o relato da vivência do sujeito que trabalha com grupos de saúde mental. Compreendeu-se que o plantão psicológico, entendido como uma prática imbricada entre a clínica e o social, quando trabalhado em grupo de modo a sempre retomar as vivências dos participantes e refletir sobre elas, constituiu um espaço de acolhimento e respeito, evidenciando possível constituição de espaços de intersubjetividade.

A segunda focou a pergunta *Como se constitui o conhecimento matemático quando se está junto à Matemática, ao computador e aos sujeitos?* e também procedeu de modo fenomenológico, descrevendo experiências vivenciadas e relatadas ao longo de um curso à distância sobre Geometria. Esses relatos foram analisados e mediante retomadas sucessivas do exposto como vivenciado, interpretando-os sob a luz da pergunta orientadora. Compreendeu-se que o conhecimento se constitui em um movimento complexo que envolve o fazer do sujeito que se dá no agora, que pode ser revivenciado intencionalmente pela lembrança e que é enlaçado por desafios percebidos ao se estar-com-o-outro em uma espacialidade materializada pelos textos, pela informática e respectivo aparato científico-tecnológico e pela proposta do curso à distância.

REFERÊNCIAS

- Ales Bello, A. (2006) *Introdução à fenomenologia*. Tradução Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfond. Bauru: EDUSC.
- Ales Bello, A. (2007) *L'Universo nella coscienza*. Pisa: Edizioni ETS.
- Ales Bello, A. & Manganaro, P. (org.) (2012) *...e la coscienza? fenomenologia psicopatologia e neuroscienze*. Bari: Edizioni Giuseppe Laterza.
- Ancona-Lopez, M. (1984) *Características da clientela de clínicas-escola de psicologia em São Paulo*. In: Macedo, R.M. (org). *Psicologia e Instituição*. São Paulo: Cortez, p. 25-46.
- Barbariz, T.A.M. (2017) *A constituição do conhecimento matemático em um curso de matemática à distância*. Tese (doutorado) orientada pela Profª Drª Maria A. V. Bicudo - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro.
- Bicudo, M.A.V. (2000) *Fenomenologia: Confrontos e Avanços*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- Bicudo, M.A.V. (2011) *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez.
- Bicudo, M.A.V. (2012) *A constituição do objeto pelo sujeito*. In: Tourinho, CDarlos D.C (org). *Temas em Fenomenologia: a tradição fenomenológica existencial na filosofia contemporânea*. Rio de Janeiro: Booklink.
- Campos, R.F. & Morato, H.T.P. (2014) *Plantão psicológico: uma experiência acadêmica e profissional na formação em psicologia*. Curso na pós graduação do IPUSP, São Paulo.
- Cupertino C. M. B. (2008) *Oficina de Criatividade para jovens em situação de risco*. In: Cupertino C. M. B. *Espaços de Criação em Psicologia: Oficinas na Prática*. São Paulo: Ed. Annablume.
- Folheto de estágio – 9º E 10º SEMESTRE (2013/2014) São Paulo: Universidade Paulista.
- Forghieri, Y.C. (1993) *Psicologia Fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisa*. São Paulo: Pioneira.
- Freudenthal, H. (1973) *Mathematics as an Educational Task*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Freudenthal, H. (2002) *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*. Nova Iorque: Kluwer Academic Publishers / Plenum Publishers.
- Gadamer, H.G. (1970) *Verdade e Método*. Tradução Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Editora Vozes.
- Heidegger, M. (1999) *Ser e tempo*. Parte I. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Editora Vozes. 8 ed.
- Hiratsuka, P. I. (2003) *A vivência da experiência da mudança da prática de ensino de Matemática*. Rio Claro, UNESP, Tese de Doutorado.
- Husserl, E. (2002) *Idee per una Fenomenologia pura e per una filosofia fenomenológica. Volume II*. Tradução para o italiano de Enrico Filippini. Torino: Einaudi.

- Löhr, S. S.; Silvaes, E.F.M. (2006) *Clínica-escola: integração da formação acadêmica com as necessidades da comunidade*. In: Edwiges Ferreira de Mattos Silvaes. (Org.). *Atendimento psicológico em clínicas-escola*. Campinas: Alínea, v. 1 p. 11 – 21.
- Merleau-Ponty, M. (1990) *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. Campinas: Papirus.
- Merleau-Ponty, M. (1994) *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rolnik, S. (1989) *Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Editora Estação Liberdade.
- Silveira, N. (1992) *O Mundo das Imagens*. SP: Editora Ática.
- Tripp, D. (2005) *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. In: *Educação e Pesquisa*, v.31, n.3, p.443-466, se

TRANSIÇÃO SEGURA: UM PROJETO DA TRANSLAÇÃO DO CONHECIMENTO PARA A PRÁTICA CLÍNICA

AUTORES

Cristina Lavareda Baixinho | crbaixinho@esel.pt

Óscar Ferreira | oferreira@esel.pt

Fátima Mendes Marques | fmarques@esel.pt

Maria Helena Presado | mhpresado@esel.pt

Mário Cardoso | mmcardoso@esel.pt

ESCOLA SUPERIOR DE ENFERMAGEM DE LISBOA, PORTUGAL.

RESUMO

A Translação do Conhecimento desde a criação e sua aplicação para produzir resultados benéficos para a sociedade implica a definição de parcerias entre a academia e os profissionais da práxis. Um dos maiores desafios, na saúde, é a efetiva transferência do conhecimento para os contextos de prática clínica e para os beneficiários do conhecimento, capacitando-os para gerir os seus processos de saúde/doença. O projeto transição segura envolve uma instituição do ensino superior, um hospital e um agrupamento de centros de saúde. A metodologia de trabalho cooperativo entre os parceiros tem produzido resultados na produção e disseminação do conhecimento. Neste capítulo pretendemos: Analisar os diferentes modelos de Translação do Conhecimento para a prática clínica; Descrever o Projeto Transição Segura; Analisar o impacto da Translação do Conhecimento na tomada de decisão dos profissionais; Discutir desafios à criação e aplicação dos resultados da investigação qualitativa na prática clínica.

PALAVRAS CHAVE:

Translação do
Conhecimento

Transição Segura

Prática Clínica

Tomada de Decisão

Modelos

Investigação Qualitativa

NOTAS BIOGRÁFICAS

Cristina Lavareda Baixinho Doutora em Enfermagem. Mestre em Saúde Escolar. Especialista em Enfermagem de Reabilitação. Professora Adjunta na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Investigadora na Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Enfermagem (UI&DE) e na Unidade de Investigação em Saúde (UIS).

Óscar Ferreira Doutor em Educação - Especialidade de História da Educação. Mestre em Educação Médica. Licenciado em Administração dos Serviços de Enfermagem. Professor Adjunto da ESEL. Presidente da Associação Nacional de História de Enfermagem (ANHE). Secretário da Assembleia Geral da HISTEDUP. Investigador da ui&de (Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Enfermagem) - Linha de investigação de História de Enfermagem. Colaborador da UIDEF (Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa) - Grupo de Investigação da História da Educação.

Fátima Mendes Marques Doutora em Educação. Mestre em Ciências de Educação. Especialista em Enfermagem de Reabilitação. Professora Adjunta da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Membro do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Investigadora da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Enfermagem (UI&DE).

Maria Helena Presado Doutora em Psicologia - ramo psicologia Clínica e da Saúde. Mestre em Comportamento Organizacional. Especialista em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia. Professora Adjunta da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Coordenadora do Mestrado em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia. Investigadora do CEMRI (Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais) da Universidade Aberta e da UI&DE (Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Enfermagem).

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. Especialista em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia. Áreas de Investigação: Transição para a Menopausa, Prevenção de Lesões músculo-esqueléticas nos Enfermeiros especialistas de saúde materna e obstetrícia.

INTRODUÇÃO

As instituições prestadoras de cuidados de saúde necessitam de efetuar uma mudança paradigmática, enquanto consumidoras e produtoras de ciência. Se por um lado, os avanços tecnológicos e científicos produzem novo conhecimento, tecnologias e técnicas que rapidamente têm de ser apropriados pelos profissionais, por outro, a produção de conhecimento “útil”, para solucionar os problemas complexos com que se deparam os profissionais na sua prática diária tem de ser efetuado “*in loco*” nos contextos onde essa prática acontece.

Apesar de parecer um chavão várias vezes referenciado por profissionais, políticos e economistas da saúde, importa enumerar algumas variáveis que complexificam este panorama como sejam: o envelhecimento populacional, o aumento das doenças crónicas, do número de pessoas com incapacidades, declínio funcional e com demências. Tais variáveis estão a alterar o perfil de morbilidade da população e conseqüentemente desafiam os profissionais a novos modos de fazer, com a finalidade de capacitar as pessoas para os processos de saúde-doença que estão a experienciar.

A questão central dos custos em saúde e da sustentabilidade do Sistema (Nacional) de Saúde permitindo que se faça mais com menos recursos, não pode ser alheia à investigação e a uma certa justiça social a ela associada, identificando novos modelos para a prestação de cuidados. Esta necessidade de contenção de custos passa por uma “transferência” de conhecimento e de competências para empoderar os familiares a dar continuidade aos cuidados de saúde de que a pessoa necessita após a alta hospitalar.

Nesta linha de pensamento, a defesa da utilização do método científico para promover a resolução de problemas, melhorar o conhecimento e transladar rapidamente o mesmo para os consumidores finais (profissionais de saúde) e para os beneficiários (clientes dos cuidados de saúde), desenvolvemos um trabalho em parceria entre a Escola Superior de Enfermagem de Lisboa (ESEL), o Hospital de Vila Franca de Xira (HVFX) e o Agrupamento de Centros de Saúde do Estuário do Tejo (ACESET), denominado “Transição Segura” que está alicerçado num processo simultâneo de resolução de problemas, formação, investigação e ação, em que a finalidade primordial é a Translação do Conhecimento (TC) para a resolução de problemas dos diferentes serviços de internamento hospitalar para aumentarem o conhecimento e capacitarem os doentes e as 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 dependentes e a inserção na comunidade de pessoas com doença crónica. Um de entre os vários projetos desenvolvidos e em desenvolvimento visa a integração das crianças com diabetes inaugural na escola, implicando para além dos parceiros supracitados o envolvimento das equipas de saúde escolar com as escolas primárias e secundárias da área de abrangência do hospital.

Pelo descrito, o enfoque principal em todo o projeto é a TC. Este é um conceito nem sempre consensual e muitas vezes analisado num prisma mais passivo da passagem do conhecimento do meio onde é produzido para o meio onde é utilizado.

1. TRANSLAÇÃO DO CONHECIMENTO

A investigação na área da saúde tem sido muito produtiva nos últimos anos, não só em termos de produção como também em termos de divulgação. A transferência do conhecimento tem sido uma preocupação, utilizando-se diferentes estratégias para o atingir, desde os modelos de solução de problemas, à prática baseada na evidência, entre outros, mas a tônica tem sido em modelos lineares e unidirecionais, para levar passivamente a informação dos investigadores aos utilizadores (profissionais da prática clínica) (Baumbush et al., 2008). Apesar dos motores de busca e da facilidade de acesso às bases de dados por todos os profissionais, o acesso aos resultados da investigação, e a introdução dos resultados dos estudos na prática clínica demora algum tempo e, em alguns casos, os resultados da pesquisa não são integrados efetivamente nos locais de prestação de cuidados a que se destinam, onde poderiam gerar uma melhoria no cuidado de saúde (Pereira, 2013), aumentando a qualidade e diminuindo os custos associados a complicações recorrentes e amplamente referenciadas na literatura como a baixa literacia, as dificuldades na adesão e gestão do regime terapêutico nas pessoas com doença crónica, as agudizações e os reinternamentos recorrentes após a alta hospitalar. Oelke, Lima e Acosta (2015), constatam que a utilização dos resultados da pesquisa é lenta, tornando a inovação na prestação de cuidados de saúde difícil e alguns resultados utilizados já estão obsoletos.

Pearson, Jordan e Munn (2012), identificaram três lacunas para a introdução do conhecimento nos contextos. A primeira consiste na dificuldade em identificar as necessidades da saúde globais para a descoberta de novos conhecimentos, por meio da pesquisa; a segunda diz respeito à ponte entre esse novo conhecimento e a produção de pesquisa clínica e social para garantir sua aplicabilidade; e a última refere-se à incorporação do conhecimento produzido em boas práticas e em políticas do sistema de saúde (Pearson, Jordan & Munn, 2012).

Estas dificuldades levaram alguns investigadores a advogarem que os modelos tradicionais de transferência e/ou acesso ao conhecimento não são eficazes, defendendo a existência de modelos mais interativos e produtivos (Baumbush et al., 2008), que possam atuar não só ao nível individual, mas também organizacional das políticas de saúde, garantindo que desde o início, a pesquisa é projetada para estar atenta às necessidades da prática (Lavis, 2006; Baumbush et al., 2008; CIHR, 2014).

No caso específico do conhecimento científico em enfermagem, as diferentes naturezas de conhecimento produzido têm não só potencial para melhorar os resultados sensíveis em saúde, mas também para desenvolver e introduzir tecnologias inovadoras no cuidado, porém, para atingir esta

finalidade, é necessário acelerar a utilização dos resultados de pesquisa na prática e na formulação de políticas de saúde (Oelke, Lima & Acosta, 2015).

1.1 O conceito de Translação do Conhecimento

A TC é um conceito amplo, abrangendo todas as etapas entre a criação do conhecimento e sua aplicação para produzir resultados benéficos para a sociedade (Tetroe, 2007; CIHR, 2014). TC ultrapassa a simples divulgação de conhecimentos, incluindo o real uso do conhecimento. A WHO (2006) adverte que o conceito conhecimento é mais amplo que o conceito evidência, e que o processo TC inclui síntese, intercâmbio e aplicação do conhecimento por stakeholders [público estratégico] relevantes a fim de acelerar os benefícios de inovações globais e locais no fortalecimento dos sistemas de saúde e na melhoria da saúde das pessoas (WHO, 2006; Pina-Oliveira, Moreira, Pécora & Chiesa, 2014; CIHR, 2014).

A perspectiva translacional em saúde visa preencher a lacuna entre a pesquisa e a prática clínica (Pereira, 2013), difere das metodologias tradicionais de disseminação dos resultados de investigação porque é um processo ativo, que envolve todas as fases da investigação e todos os intervenientes (CIHR, 2014).

O National Center for Dissemination of Disability Research (NCDDR, 2005) refere que a TC é um termo relativamente novo usado para descrever um problema relativamente antigo – a subutilização da evidência. A noção de TC envolve a interação entre os potenciais utilizadores do conhecimento e os produtores do mesmo, implica uma resposta oportuna dos investigadores às necessidades de conhecimento identificadas pelos primeiros (Lavis, 2006; Baumbush et al., 2008), ou seja, a noção de TC implica redirecionar a atenção de “o que se sabe” para o “que é feito atualmente” nos contextos de prática (NCDDR, 2005).

Esta TC pode ser integrada ou ser uma “etapa” do final do projeto de investigação (CIHR, 2014). A TC integrada envolve os utilizadores do conhecimento (profissionais de saúde, políticos, educadores, gestores e administradores, líderes comunitários, doentes) desde o início do processo de pesquisa. Esta modalidade garante a melhor utilização dos resultados de investigação (CIHR, 2014; Oelke, Lima & Acosta, 2015). A translação no final do projeto refere-se às atividades que ocorrem principalmente no final de um estudo para disseminar os resultados (Oelke, Lima & Acosta, 2015), desde apresentações em conferências, artigos científicos, vídeo, entre outros (CIHR, 2014; Oelke, Lima & Acosta, 2015). Convém salientar que, independentemente da opção, esta deve ser ponderada logo no momento do desenho do estudo.

A TC implica uma rede de comunicação e colaboração bem definida, entre pesquisadores e profissionais, que possibilite a reflexão sobre as práticas, os “modos de fazer” e as consequências da atividade, permitindo a identificação do que pode ser feito de maneira diferente, usando o conhecimento baseado na investigação (Baumbush et al., 2008).

A chave para esta abordagem é a compreensão que os resultados da investigação devem ter significado para os profissionais de saúde (Baumbush et al., 2008). Esta compreensão implica que o investigador tenha de se preocupar desde o início com a divulgação e incorporação dos resultados na clínica. Apesar das vantagens esta metodologia parece-nos trazer novos desafios, especialmente no que concerne ao seu destino final, ou seja, na transferência e incorporação dos conhecimentos validados pelo método científico no contexto de cuidados (Pereira, 2013).

A TC esbate as barreiras dos diferentes papéis. Se por um lado, os profissionais da prática passam a ser coprodutores do conhecimento, desenvolvendo um compromisso duradouro com os projetos e defendendo a investigação nas suas áreas clínicas, porque percebem a pertinência da mesma para a sua práxis. Por outro lado, os investigadores assumem o compromisso de produzir investigação útil e de fornecer feedback contínuo sobre como a pesquisa foi percebida e aplicada na prática (Baumbush et al., 2008). O núcleo central desta abordagem é a relação entre pesquisadores e profissionais. Os elementos-chave dessa relação são: responsabilidade, reciprocidade e respeito pelo conhecimento mútuo (Baumbush et al., 2008). O envolvimento das organizações no processo aumenta a coresponsabilização no cumprimento do estipulado entre os parceiros.

A investigação tem de se focar não só no processo, mas também no produto, enfatizando os elementos da reciprocidade e troca entre produtores e utilizadores de investigação (Baumbush et al., 2008). Todavia, a necessidade e o crescente reconhecimento da importância de tornar os resultados de pesquisa acessíveis aos potenciais destinatários, constatamos que continuam a existir barreiras de difícil transposição como a falta de tempo, ou a dificuldade da sua gestão e a abundância de novas informações sobre o mesmo tema e nem sempre coincidentes (Oelke, Lima & Acosta, 2015).

Na TC é importante considerar as mensagens e os públicos alvos e o objetivo das atividades de TC (autocuidado, gestão do regime terapêutico, mudança prática ou política) e o orçamento porque algumas atividades de TC exigem um orçamento significativo (Oelke, Lima & Acosta, 2015). No entanto, ainda não há estudos que relacionem o custo-efetividade das diferentes estratégias de disseminação de resultados ou pelo menos desconhecemos que existam.

1.2 Modelos de Translação do Conhecimento em saúde

O crescente interesse pela TC tem permitido o aparecimento de diversas teorias e modelos para uma representação da utilização do conhecimento na prática clínica.

O Instituto Canadano de Investigação em Saúde (2004) na definição das estratégias de TC conceptualizou o “Knowledge Cycle Model”, que consiste em sete estágios bilaterais: definição de prioridades de investigação; pesquisa; definição de prioridades de conhecimento; síntese do conhecimento; disseminação do conhecimento; uso (ou aplicação prática dos resultados da

investigação) e avaliação da aceitação, pelos utilizadores. Estes estágios permitem ao investigador integrar no planeamento da investigação a transferência do conhecimento e, de certo modo, fazem-no questionar sobre a utilidade prática da sua pesquisa.

O OMRU (The Ottawa Model of Research Use) é um modelo lógico para planear a disseminação e a utilização do conhecimento e gerir resultados. Este modelo, está alicerçado em seis elementos básicos: ambiente onde decorre a prática; potenciais consumidores da evidência; inovação baseada em evidência; estratégias de transferência do conhecimento; adesão à evidência e resultados relacionados com a saúde e outros. Este modelo requer um processo contínuo de avaliação e monitorização de cada um dos elementos isoladamente e no seu conjunto (Logan & Graham, 1998). Comparando-o com o “Knowledge Cycle Model” sobressai a atenção dada ao próprio ambiente da prática, que surge quase como uma advertência para os riscos da generalização da evidência, não tendo em conta a diversidade cultural, ambiental, profissional, política e económica das populações.

Baumbusch e colaboradores nas diversas publicações sobre o tema propõem um modelo de utilização do conhecimento assente no diálogo colaborativo entre investigadores e profissionais, que promove a reflexão sobre as práticas e as consequências da ação (Baumbusch et al., 2008). A abordagem teórica utiliza o conceito de processo (translação) e de conteúdo (conhecimento). A dimensão processo tem dois componentes: a relação colaborativa entre os intervenientes, leia-se, investigadores e profissionais da prática clínica e o ciclo de TC de natureza dinâmica. A dimensão conteúdo envolve um ciclo contínuo de colheita, análise e síntese do conhecimento. O modelo é complexo e os autores consideram que a dimensão do processo está embutida dentro da dimensão do conteúdo (Baumbusch et al., 2008).

O modelo de Graham e colaboradores denominado processo Conhecimento-para-Ação define dois ciclos centrais para a TC: o ciclo da criação do conhecimento e o ciclo de ação que ilustra o processo de aplicação do conhecimento (Graham et al., 2006).

Na representação gráfica do modelo o ciclo de criação do conhecimento aparece como o núcleo central, orientando para que esse conhecimento seja útil e possa ser aplicado na prática clínica, e inclui a síntese do conhecimento e a sua adaptação em “produtos/instrumentos” de fácil introdução na prática clínica. No que concerne ao ciclo de ação este inclui as etapas: a) selecionar, adaptar e implementar intervenções; b) avaliar barreiras/facilitadores ao uso do conhecimento; c) adaptar o conhecimento ao contexto local; d) identificar o problema (identificar, revisar, selecionar o conhecimento); e) manter o uso do conhecimento; f) avaliar os resultados e g) monitorizar o uso do conhecimento (Graham et al., 2006). Estas etapas não são estanques, podem-se mover de uma etapa para a outra e voltar novamente à anterior (Graham et al., 2006).

O processo de Conhecimento-para-Ação (CPA) ganha cada vez mais adeptos (Oelke, Lima & Acosta, 2015), porque o modelo inclui desde a identificação do problema, ao planeamento da sustentabilidade do uso do conhecimento na prática e formulação de políticas (Graham et al., 2006; Oelke, Lima & Acosta, 2015).

2. PROJETO TRANSIÇÃO SEGURA

O projeto denominado “Transição Segura” com a finalidade da Translação do Conhecimento para a resolução de problemas dos diferentes serviços de internamento hospitalar no sentido de aumentar o conhecimento e capacitar os doentes e famílias no processo de transição do hospital para a comunidade, diminuindo o tempo de internamento, favorecer circuitos de comunicação facilitadores e promotores da continuidade de cuidados para as unidades de saúde de proximidade (cuidados de saúde primários), diminuindo os (re)internamentos e promovendo a reabilitação das pessoas dependentes e a inserção na comunidade de pessoas com doença crónica. Este projeto está assente num processo simultâneo de resolução de problemas, formação e investigação-ação, desenvolvido num trabalho em parceria entre a Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, o Hospital de Vila Franca de Xira e o Agrupamento de Centros de Saúde do Estuário do Tejo.

Mas como começou tudo isto?

Este projeto começou a construir os seus alicerces em 2010 durante o último Ensino Clínico (EC) dos estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE) da ESEL no Serviço de Ortopedia do HVFX. Nesse ano e durante o EC, quatro estudantes, com orientação de dois docentes da escola e supervisão clínica de dois enfermeiros do Serviço e o apoio e envolvimento da equipa médica, desenvolveram um projeto intitulado “Vida Ativa”, direcionado a doentes com proposta de colocação de prótese total da anca (PTA) e prótese total do joelho (PTJ) que tinha como finalidade diminuir a ansiedade do doente e família e possibilitar a sua participação ativa tanto no período peri, como pós-operatório, esclarecendo o doente e família sobre estas cirurgias e tudo o que elas envolviam, bem como, o que iria acontecer e colaboração solicitada no período peri e pós-operatório, com vista à sua reabilitação.

Como resultados deste projeto e baseado nos modelos de TC foi instituída a “Consulta Vida Ativa”, realizada a todos os doentes propostos para PTA e PTJ, nesta consulta multidisciplinar, participam um ortopedista, uma enfermeira especialista em enfermagem de reabilitação e uma assistente social. Foram produzidas duas brochuras e seis folhetos (Rocha, 2010^a; Rocha, 2010^b; Rocha, 2010^c).

Um ano depois, em 2011, durante o EC no mesmo Serviço, um outro grupo de estudantes, com o apoio dos docentes e enfermeiros orientadores clínicos decidiu identificar as dificuldades no autocuidado do idoso com fratura do terço proximal do fémur, tendo para tal efetuado revisão da literatura sobre o assunto e realizado entrevistas e reflexão sobre a prática de cuidados tendo por base o ciclo de Gibbs. Para sustentar essa reflexão utilizaram como instrumentos: o Índice de Barthel, aplicado no 1º dia de internamento, no 2º dia do pós-operatório e no último dia de internamento, a idosos submetidos a cirurgia por fratura da extremidade proximal do fémur e realizaram entrevistas a enfermeiros, a cuidadores e a clientes, durante o internamento e na primeira consulta após o regresso a casa.

Com este estudo verificaram a existência de dependência marcada no autocuidado dos idosos com fratura da extremidade proximal do fémur, no momento da admissão hospitalar e uma evolução positiva, no sentido da independência durante o internamento.

Todos os idosos referiram a deambulação, as transferências e o vestir/despir os membros inferiores como as principais dificuldades que surgiram no domicílio, tendo-se concluído na perspetiva da continuidade de cuidados, que é fundamental preparar o regresso a casa para aumentar a autonomia e a independência do idoso, capacitar a família para a manutenção dos cuidados que aumentem a funcionalidade, diminuindo as limitações impostas pela fratura e cirurgia e o risco de aparecimento de complicações, nomeadamente as associadas à imobilidade o que terá consequências diretas na motivação e na responsabilização do doente/família pelo restabelecimento do seu estado de saúde e progressão para a independência (Marques *et al*, 2012).

Em 2012, um outro grupo de estudantes estudou as dificuldades do idoso para se autocuidar quando regressa a casa, após fratura da extremidade superior do fémur e em que medida a continuidade de cuidados permitia promover o seu autocuidado quando tem compromisso do padrão de mobilidade. Para tal, o grupo optou por uma revisão integrativa da literatura dado esta permitir a combinação de estudos empíricos, teorias e conceitos, fornecer uma investigação mais ampla de um tópico, destacar problemas e dar orientação para futuras pesquisas. Para aumentar o rigor metodológico deste estudo recorreu-se ainda a dois (2) revisores, para aumentar a confiabilidade dos dados, e definiram-se critérios de inclusão dos estudos primários. A pesquisa foi realizada de Janeiro a Maio de 2012, nas bases de dados disponíveis nos motores de busca da EBSCO, B-On e ISI. Pela diversidade e heterogeneidade das fontes consultadas optou-se pelo *Narrative summary* para a apresentação dos resultados.

Dos estudos primários consultados concluiu-se que o compromisso da mobilidade era o problema primordial no regresso a casa, o qual condicionava a satisfação do autocuidado, agravava a imobilidade e favorecia o aparecimento de complicações pós-operatórias, com aumento dos reinternamentos no prazo de um a dois meses após a alta, contribuindo posteriormente para o isolamento social do doente por confinar a pessoa ao domicílio. Também a possibilidade da continuidade de cuidados, com uma primeira visita domiciliária até 48 horas após o regresso a casa, conduzia à diminuição das dificuldades na mobilização, transferência e marcha, aumentando a segurança do idoso, prevenindo o desenvolvimento de úlceras por pressão e permitindo a resolução de problemas que não foram previstos durante o internamento (Barata *et al*, 2012).

Com este estudo conclui-se que o regresso a casa após internamento por fratura da extremidade superior do fémur necessitava do envolvimento não só dos centros de saúde, mas também de outras estruturas da comunidade de forma a diminuir o impacto do compromisso da mobilidade e do isolamento social. Dele saíram recomendações para a prática, a investigação e a formação, as quais foram apresentadas no âmbito do *III Congresso Internacional de Gerontologia e Geriatria: "Juventude e*

maiores: envelhecer ativo e solidariedade intra e intergeracional”; “O adoecer, a doença e o envelhecimento ativo” (Barata et al, 2012).

Animados pelos resultados obtidos até então com o “Projeto Vida Ativa” e com as recomendações dos estudos desenvolvidos pelos estudantes, em colaboração com docentes e enfermeiros orientadores clínicos, nasceu a ideia de tornar o projeto mais abrangente e nele incluir não só outros serviços do HVFX, mas também unidades de saúde do ACESET no sentido de promover a articulação entre o Hospital e a comunidade e gerir de forma segura a transição do hospital para a comunidade.

Assim no protocolo que definimos com a Direção do hospital e do ACESET para o Projeto Transição Segura, em 2014, considerámos que envolver os líderes de cada serviço, iria facilitar a investigação e a utilização dos resultados obtidos. Foram selecionados, em cada serviço, enfermeiros com mais de 5 anos de atividade profissional, para garantir a perícia, com mestrado ou uma especialização e com características para a liderança efetiva da equipa, garantindo que os utilizadores do conhecimento tivessem um papel ativo na TC, seja ao nível da produção e/ou utilização, fornecendo subsídios sobre métodos e técnicas. Posteriormente no primeiro semestre de 2015 realizamos uma formação de 60h que envolveu estudantes da ESEL em EC, docentes e enfermeiros de diferentes serviços do HVFX e ACESET intitulada “Capacitação do Membro Familiar Prestador de Cuidados” com a finalidade de baseados na evidência científica mais recente, implementar na prática clínica projetos de capacitação do membro familiar prestador de cuidados nos serviços de internamento do HVFX.

A formação foi dirigida a profissionais de saúde dos Serviços de Pediatria, Obstetrícia, Ortopedia, Psiquiatria e Medicina Interna do hospital e dos centros de saúde da área de abrangência do mesmo.

Quadro 1 – Projetos que emergiram da formação realizada em 2015 a profissionais do HVFX e ACESET

SERVIÇOS	PROJETO	FINALIDADE
Obstetrícia Centros de Saúde	Articular para Melhor Cuidar da Mulher/Casal em Idade Fértil	Reduzir a reincidência da Interrupção voluntária da gravidez e não adesão ao planeamento familiar.
Pediatria Centros de Saúde	Otimização da Gestão da Transição Hospital/Comunidade na Área da Saúde Infantil e Juvenil	Capacitar a família para melhor cuidar da criança com diabetes. Melhorar a articulação Hospital / ACES / Escola.
Psiquiatria Centros de Saúde	“K”apacitar para a adesão	Capacitar o MFPC para a adesão ao regime terapêutico da pessoa com doença mental.
Ortopedia Centros de Saúde	Capacitar para melhor Cuidar: A importância do FC na supressão das necessidades do utente do Projeto Vida Ativa	Promover a capacitação do FC do utente da consulta vida ativa, na supressão das necessidades identificadas. Alargamento da consulta Vida Ativa a outra cirurgia ortopédica programada.
Medicina Interna Serviço Social Centros de Saúde	Envolver no cuidar	Promover o envolvimento do FC da pessoa idosa dependente no autocuidado na preparação do regresso a casa.
Medicina Interna Centros de Saúde	Projeto AVC: Planeamento da alta hospitalar da pessoa com AVC e regresso à Comunidade	Promover a articulação e a continuidade de cuidados entre o serviço e o ACES do cliente/familiar cuidador com AVC.

Nela e pelos grupos agregados em torno dos diferentes serviços foram identificadas as necessidades dos clientes ao longo do ciclo vital; realizada a avaliação diagnóstica das necessidades dos clientes e suas famílias e determinadas as dificuldades sentidas pelos profissionais na capacitação do cliente e ou familiar cuidador para o autocuidado. Deste trabalho resultaram cinco projetos conforme quadro acima, os quais foram colocados em prática nos respetivos serviços com muito bons resultados.

Posteriormente, numa segunda fase, no primeiro semestre de 2016, as equipas, dos diferentes serviços numa formação de 60h com metodologia semelhante à ocorrida no ano anterior e subordinada ao tema “Transição Hospital Comunidade” identificaram um problema que se colocava na transição dos “seus utentes” para a comunidade. Tal problema poderia ter causas diferentes – falta de conhecimento, dificuldade de comunicação, diversidade de práticas, entre outros. Após a identificação as equipas, através do elo que liderava o processo, foram desafiadas a partilhar entre si o problema e a pesquisar nas bases de dados os resultados da investigação primária sobre essa problemática, sintetizando-os e desenvolvendo algoritmos para facilitar e uniformizar a tomada de decisão da equipa. Aguarda-se para breve a publicação de um manual onde esses algoritmos de tomada de decisão serão disponibilizados a todos os serviços e profissionais envolvidos neste projeto.

O passo seguinte do desafio foi identificar a necessidade de investigação para resolver questões que a atualidade do conhecimento não permitia. Nesse âmbito realizou-se no final de 2016 o *I Congresso Internacional Gestão da Transição Segura Hospital Comunidade* no qual se pretendeu trazer a debate público aquilo que de melhor se tem produzido no âmbito desta temática. Assim, ao longo de três dias e com a participação de peritos portugueses e estrangeiros (Espanha, Itália, Reino Unido e Brasil) foram realizados Workshops, sessões plenárias, mesas coordenadas, comunicações livres e apresentados e-pósteres que incidiram sobre projetos de boas práticas, resultados de investigação e reflexões sobre a melhor forma de articulação entre os diferentes níveis de cuidados (Baixinho, Ferreira, Lourenço, Santos, & Munhoz, 2016). Com este evento conclui-se que o trabalho desenvolvido tem dado frutos, conseguiu-se melhorar a segurança da transição entre hospital e comunidade, assim como a qualidade dos cuidados e uma resposta individualizada e mais adequada a cada situação, o que é motivo de satisfação para toda a equipa envolvida (Garcia, 2016).

Apesar das dificuldades a parceria é um sucesso. Tendo-se melhorado os cuidados prestados em contexto domiciliário e a comunicação entre profissionais, através de uma aposta mais significativa nos sistemas de informação, no uso do telefone e do correio eletrónico. Futuramente, o objetivo passará por manter uma transição hospital-comunidade com qualidade, envolvendo todos os perfis profissionais que têm um papel-chave no processo, sendo que além continuidade deste projeto se começa a pensar também na transição da comunidade para o hospital (Garcia, 2016).

Resta salientar também que, fruto desta parceria e da dinâmica implementada entre os diferentes atores, foi publicado pela Lusociência em meados de 2016 a obra *Terapêutica de Posição: Contributo para um cuidado de saúde seguro* (Lourenço, Ferreira, & Baixinho, 2016).

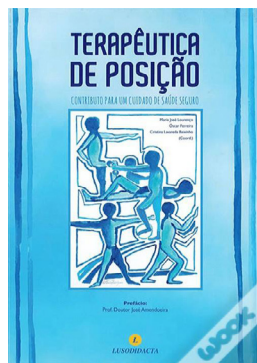


Figura 1 - Capa da obra *Terapêutica de Posição: Contributo para um cuidado de saúde seguro*

Também o Projeto “Vida Ativa - capacitar para melhor cuidar “ foi, em 27 de junho de 2016, distinguido pela Associação dos Administradores Hospitalares (APAH), com a atribuição do prémio Healthcare Excellence, pela qualidade e boas práticas no cuidado ao doente/família, enquanto promotor da autonomia, segurança e continuidade dos cuidados após a alta hospitalar (Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, 2016). Ainda o projeto “Diabetes Infantil – otimização da gestão da transição segura Hospital/Comunidade na Área da Saúde Infantil e Juvenil”, que nasceu desta parceria, venceu a edição 2016 da Missão Continente tendo sido agraciado com uma verba monetária para aplicar em equipamento e material médico e de enfermagem, equipamento informático, audiovisual e outros, de modo a permitir o seu desenvolvimento.

2.1 Processo de Ensino – Aprendizagem dos estudantes envolvidos no projeto transição segura

Na sequência do que foi dito anteriormente o projeto transição segura contou desde o primeiro momento com a participação e envolvimento de estudantes do 4º ano do CLE da ESEL durante a frequência do último EC do Curso designado até 2014 *Projeto Pessoal em Enfermagem Clínica* e a partir de 2015, com a mudança do plano de estudos, *Processo de Cuidados de Enfermagem numa área Opcional*.

Esta metodologia de envolvimento dos estudantes nos projetos de TC é uma estratégia advogada por outros investigadores que defendem que a formação dos profissionais deve considerar projetos baseados na integração entre as instituições de ensino superior e os serviços de saúde para construir competências para o trabalho interprofissional e intersectorial (Frenk et al., 2010; Pina-Oliveira, Moreira, Pécora & Chiesa, 2014).

Para o desenvolvimento desse ensino clínico nos serviços de internamento do HVFX, nomeadamente no serviço de Ortopedia, Medicina 2 e Especialidade Cirúrgicas, tanto até 2014, quanto depois, era sempre requerido aos estudantes a redação de um projeto que servia de referência ao desenvolvimento da aprendizagem, à orientação e à avaliação.

Ao estudante, nesses ensinos clínicos, numa perspetiva de trabalho em equipa e de cooperação intra

e interprofissional, era ainda solicitada a participação em diferentes atividades formativas, de gestão e clínicas, nomeadamente: “participar, numa perspetiva de trabalho em equipa e de cooperação intra e interprofissional, (...), nos projetos em curso (...) que ocorrem nos contextos de Ensino Clínico” (Silva, 2012/2013, p. 6), e “cooperar com os membros da equipa multidisciplinar para assegurar a qualidade dos cuidados e um ambiente de trabalho qualificante” (Cabete, 2014/2015, p.2), entre outras. Nesse sentido, os estudantes desenvolviam e aprofundavam competências em parceria com o docente e o enfermeiro orientador dos serviços onde se encontravam a desenvolver o ensino clínico e nas atividades de planeamento de implementação e desenvolvimento do projeto “Transição Segura” que aí ocorriam.

Sabendo nós que ao longo do curso de licenciatura em Enfermagem, os estudantes têm formação em prática clínica nos serviços de saúde e que para que estas experiências resultem em aprendizagem, é fundamental que:

- o processo seja mediado pelos intervenientes: estudante, docente e profissionais dos serviços;
- a opção por um modelo de formação será tanto mais eficaz quanto maior for o grau de colaboração entre as escolas e os serviços de saúde;
- no último ensino clínico do curso os estudantes sejam envolvidos no planeamento e implementação de projetos de melhoria da qualidade.

A relação entre preparação para a integração na vida profissional e TC parece-nos clara, contudo, a exiguidade de indicadores e avaliações sistematizadas que demonstrem o potencial da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa reduzem as possibilidades de ressaltar a sua importância e até de permitir o melhor dimensionamento do trabalho dos docentes (Pina-Oliveira, Moreira, Pécora & Chiesa, 2014) e orientadores da prática clínica.

A identificação desta lacuna levou-nos, em 2014, a realizar um estudo exploratório, descritivo, transversal e qualitativo que envolveu 24 ex-estudantes de enfermagem que tinham sido envolvidos neste projeto. Com esse estudo pretendeu-se identificar o contributo do envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem; caracterizar as vantagens dos projetos de prática clínica na sua integração nas equipas de saúde e analisar as competências que adquiriram.

Os participantes responderam a um questionário que lhes foi remetido através do Google docs. tendo sido a priori definidas as seguintes categorias: integração na equipa; influência da metodologia nos objetivos de ensino clínico; competências desenvolvidas durante a fase de planeamento do projeto e competências desenvolvidas durante a sua implementação (Ferreira & Baixinho, 2015).

Com este trabalho concluímos que o envolvimento dos estudantes em projetos de melhoria de prática clínica, como o da transição segura, favorece a sua integração nas equipas de saúde, promove o trabalho multidisciplinar e aumenta a sua confiança. Possibilita também concretizar os objetivos

da experiência clínica, implica maior envolvimento do estudante e responsabilização pelo processo de aprendizagem, com implicações na sua futura atividade profissional. Também as aprendizagens decorrentes da experiência e da reflexão sobre a mesma refletem-se em diferentes níveis, tanto teóricos quanto clínicos.

No estudo efetuado por Pina-Oliveira, Moreira, Pécora e Chiesa (2014) os investigadores concluem que o envolvimento dos estudantes no projeto de TC pode contribuir para o incremento de cuidados baseados em evidências em prol da melhoria das condições de vida e de saúde da população.

Por último, os ex-estudantes consideraram que desenvolveram competências de planeamento e de gestão de projetos, liderança, comunicação interpessoal, trabalho em equipa, raciocínio clínico, tomada de decisão e individualização de cuidados o que permitiu recomendar o envolvimento de estudantes em projetos desta natureza e replicar a investigação para averiguar se os resultados obtidos eram confirmados noutros locais e contextos (Ferreira & Baixinho, 2015).

Mas a equipa estava também interessada em identificar quais as competências que os estudantes desenvolviam em EC dado que o trabalho nos diferentes contextos de saúde é marcado pela sua complexidade e exigência científica, tecnológica e relacional e se caracteriza por ser uma atividade reflexiva e dependente de diferentes saberes.

Outros fatores a ter em conta foram a própria heterogeneidade resultante das metodologias de trabalho, da fragmentação conceptual do pensar e do fazer, da técnica e da divisão hierárquica do trabalho o qual nos levou a tentar caracterizar a percepção dos estudantes sobre o contributo do ensino clínico, no qual desenvolveram e aprofundaram o projeto transição segura, para o desenvolvimento de competências; analisar as competências que traziam de ensinamentos clínicos anteriores e ainda identificar aquelas que necessitavam de ser trabalhadas (Baixinho & Ferreira, 2017).

Assim em 2015 efetuamos um estudo de natureza exploratória, descritiva e transversal com 12 estudantes finalistas do CLE no início do último EC do curso. Da análise dos seus discursos sobressaiu a percepção do desenvolvimento de competências éticas que permitem garantir a privacidade, o respeito, o sigilo, o consentimento informado e a segurança das pessoas de que cuidam. Desse discurso, no início do ensino clínico em que foram envolvidos no projeto transição segura, emergiu também a necessidade de desenvolvimento de competências como a habilidade instrumental em enfermagem, o conhecimento das políticas de saúde e sociais, a capacidade de trabalhar em colaboração com os outros profissionais da equipa, o ser capaz de responder com eficácia em situações de urgência e o reconhecer a forma como os valores e crenças podem influenciar a prestação de cuidados (Baixinho & Ferreira, 2017), algumas das quais o projeto transição segura permitia desenvolver.

Quadro 2 – Investigação realizada sobre o Processo de Ensino-Aprendizagem dos estudantes envolvidos no projeto transição segura

TIPO DE ESTUDO	OBJETIVOS	RECOMENDAÇÕES
Exploratório, descritivo, transversal e qualitativo	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os contributos do envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem; Caracterizar as vantagens dos projetos de prática clínica na sua integração nas equipas de saúde; Analisar as competências que adquiriram. 	<p>Envolvimento de estudantes em projetos desta natureza;</p> <p>Replicar a investigação para averiguar se os resultados obtidos são confirmados noutras locais e contextos.</p>
Exploratório, descritivo, transversal e qualitativo	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar a percepção dos estudantes sobre o contributo do ensino clínico para o desenvolvimento de competências; Analisar as competências já adquiridas; Identificar áreas de competências que necessitam de desenvolver. 	<p>Capacitar a família para melhor cuidar da criança com diabetes;</p> <p>Melhorar a articulação Hospital / ACES / Escola.</p>

Adaptado de: Ferreira & Baixinho, 2015; Baixinho & Ferreira, 2017.

A tomada de consciência, no início do EC, por parte dos docentes e orientadores clínicos das lacunas existentes nos estudantes em termos de competências permitiu que estes melhorassem a efetividade da orientação em contexto de prática clínica (Baixinho & Ferreira, 2017) e conseqüentemente nas atividades de implementação e desenvolvimento do projeto transição segura.

Consideramos fundamental o envolvimento dos estudantes neste projeto não apenas como forma de eles, no seu processo de ensino-aprendizagem, desenvolverem e aprofundarem competências, mas também no sentido de que eles podem ser alavanca e motores da mudança nos serviços ao trasladarem o conhecimento académico de que são portadores para a prática clínica e assim estimularem a implementação e desenvolvimento destes projetos com conseqüente impacto na qualidade de cuidados aos diferentes níveis de saúde.

Em jeito de conclusão, poderemos afirmar que a necessidade de agilizar processos de mudança para a translação de conhecimento na prestação de cuidados de saúde em equipas multiprofissionais e em diferentes níveis de cuidados é difícil. Assim acreditamos que formar estudantes envolvendo-os durante os EC em projetos que permitam a translação de conhecimentos para a prática clínica, como é pressuposto acontecer no Projeto Transição Segura, para posteriormente como enfermeiros dinamizarem equipas e as motivarem, promovendo a crítica e a reflexão sobre a ação, tornará o processo mais célere e menos complexo possibilitando um encontro entre as necessidades de formação e de investigação, o que se repercute na melhoria da qualidade dos cuidados, na formação de redes de trabalho promotoras da continuidade da mudança e na satisfação de todos os envolvidos: profissionais, doentes e seus familiares (Baixinho, Santos, Lourenço, & Ferreira, 2016).

2.2 Translação do conhecimento: do desenho do estudo à tomada de decisão

A investigação que está a ser realizada utiliza métodos de investigação quantitativos e qualitativos. A investigação qualitativa foi adotada por permitir aos profissionais de saúde uma compreensão alargada da realidade, trazendo para a discussão as vozes dos profissionais e clientes, aproximando as necessidades, expectativas e dificuldades na primeira pessoa, sem a mediação da estatística, valorizando crenças e o significado que as pessoas atribuem às suas experiências de saúde/doença. A abordagem qualitativa, na investigação-ação, tem sido um contributo para a resolução de muitos problemas identificados, porque o envolvimento de todos traz um sentido de pertença à própria solução na resolução do problema.

Em paralelo, os investigadores da ESEL envolvidos no projeto estão a monitorizar o uso do conhecimento, para determinar a efetividade do plano de TC ao nível dos profissionais, dos clientes e suas famílias e a investigar modelos possíveis de TC para a prática clínica baseados nos modelos já existentes, salvaguardando as especificidades culturais e políticas do sistema de saúde português.

A abordagem diária para a resolução de problemas em saúde, e especificamente em enfermagem, exige a capacidade de operar em vários níveis cognitivos e de saber aplicar o conhecimento mais apropriado (Jasper, Rosser & Mooney, 2013). Deste modo, espera-se que os enfermeiros usem o conhecimento resultante da pesquisa na prática dos cuidados para maximizar os resultados do cliente e do sistema. Os padrões de prática identificam a tomada de decisão baseada em evidências como um componente importante e integral da prática efetiva de enfermagem (Yost et al, 2015).

A tomada de decisão clínica envolve a integração crítica de evidências de pesquisa com informações sobre preferências do cliente, experiência clínica, contexto clínico e recursos para decisões. No entanto, como referido anteriormente, continuam a existir dificuldades da sua aplicabilidade e operacionalização na prática (Oelke, Lima & Acosta, 2015; Yost et al, 2015). Além dos múltiplos fatores organizacionais e de sistema, os enfermeiros continuam a necessitar de conhecimentos e capacidades para encontrar, obter e interpretar as melhores evidências de pesquisa disponíveis e, posteriormente, aplicar, implementar e avaliar o seu impacto na prática, ou seja, para a translação do conhecimento (Pearson, Jordan & Munn, 2012; Yost et al, 2015).

Os cuidados de saúde requerem constantemente, que se tomem decisões acerca da saúde e doença dos clientes. A capacidade de fazer julgamentos clínicos envolve um processo complexo usando os domínios do conhecimento e do processo de tomada de decisão (Marques, 2016). Tomar decisões em enfermagem, indica que além de saber porque uma intervenção é necessária e como fazê-la competentemente, os enfermeiros têm uma responsabilidade profissional de fundamentar, explicar e defender o julgamento e decisões tomadas (Yang & Thompson, 2016).

Mais especificamente, a tomada de decisão implica o desenvolvimento das competências de pensamento

crítico, com aquisição prévia das competências de resolução de problemas para possibilitar a escolha do objetivo a ser alcançado (Standing, 2014; Alfaro-LeFevre, 2017). Enquanto a resolução de problemas focaliza-se num problema e em encontrar soluções para o resolver (resultados), o pensamento crítico vai além da resolução de problemas. Em vez de procurar uma solução específica para o problema, o pensamento crítico tem como objetivo levantar questões em todos os aspetos da situação e criticar as soluções. O pensamento crítico não está centrado na procura de uma resposta o que acontece com a resolução de problemas. O pensamento crítico caracteriza-se, por um raciocínio clínico e por uma análise racional, independente e objetiva. Os enfermeiros devem usar as competências de pensamento crítico para investigar com rigor e refletir sobre todos os aspetos de uma observação clínica ou de um problema (Marques, 2016). Ambos, o pensamento crítico e a resolução de problemas, baseiam-se em evidências para um julgamento adequado a qualquer situação de cuidados (Alfaro-LeFevre, 2017).

Num estudo realizado por Yost et al (2014), as estratégias que emergiram como forma de garantir que os enfermeiros conheçam e usem evidências de pesquisa, são, em grande parte, estratégias multifacetadas que incorporam uma componente educacional. Toda a aprendizagem da competência de tomada de decisão implica pensar criticamente para resolver problemas e tomar decisões sobre os cuidados que presta (Marques, 2016). A problematização da aprendizagem e a reflexividade sobre as situações de cuidados vivenciadas ao longo do trabalho de parceria no projeto Transição Segura parecem ser os pilares de mudança que emergem e que promovem a translação do conhecimento.

O importante na formação é a criação de uma cultura de colaboração, em que os vários elementos trabalham juntos usando uma sabedoria coletiva e promovendo um desenvolvimento do desempenho, bem como a formação de redes na equipa (Hargreaves & Fullan, 2012). Um dos eixos estruturantes do ensino superior, a que a enfermagem pertence, é o seu funcionamento em rede. A formação superior de enfermeiros deve funcionar em rede e com extensão à comunidade, como instituições com uma participação ativa na contribuição do desenvolvimento de cuidados baseados em evidências, tendo em vista a melhoria das condições de vida e de saúde da população (Godinho & Amendoeira, 2012; Pina-Oliveira, Moreira, Pécora & Chiesa, 2014). Uma colaboração efetiva entre o mundo escolar e os serviços de saúde é de extrema importância para integrar a tomada de decisão no currículo e melhorar o desenvolvimento desta competência no estudante e, conseqüentemente, no enfermeiro (Standing, 2014) enquanto processo multidimensional numa perspetiva de translação do conhecimento. Daí que a constituição de redes de saberes e experiências parece emergir como uma mais-valia para o aprofundamento do conhecimento profissional (Godinho & Amendoeira, 2012).

A consideração de evidências de pesquisa nas tomadas de decisões clínicas tem sido incrementada como uma competência e um comportamento fundamental para os profissionais de saúde, fazendo parte das referências de boas práticas e constituindo-se como garantia institucional (Yost et al, 2014). Tomar decisões significa que os enfermeiros devem ser capazes de aplicar e divulgar, no âmbito da

sua prática de cuidados, a diversidade de conhecimentos fundamentais aos cuidados de enfermagem numa manifestação de autonomia profissional. Para isso, é necessário que o enfermeiro tenha uma identidade bem definida, que assuma a responsabilidade perante as decisões que toma e que essa competência seja explícita no âmbito dos cuidados prestados (Marques, 2016).

A diversidade de concepções e de estratégias pedagógicas utilizadas para a aprendizagem da competência de tomada de decisão, entre os docentes de enfermagem da ESEL e os enfermeiros orientadores do HVFX e do ACESET, numa promoção da translação do conhecimento significa um trabalho em rede, uma partilha de práticas e saberes permitindo uma complementaridade na aprendizagem do estudante e da formação dos enfermeiros. Esta cocriação de conhecimento com os interessados e partilha desse conhecimento implica translação de conhecimento para garantir a utilização de resultados de pesquisa, de modo a facilitar mudanças na política, prática e prestação de serviços de saúde (Oelke, Lima & Acosta, 2015).

Todavia, como em todos os processos de mudança, a alteração de práticas clínicas é demorada, com a agravante que, as equipas multidisciplinares e a complexidade dos contextos, bem como o envolvimento de profissionais de saúde tanto do hospital quanto da comunidade, dificultam o processo. O que esta mudança de paradigma exige é um árduo trabalho de articulação, sensibilização e preparação para a ação das equipas, num contexto de multidisciplinaridade e de parceria efetivas. Assim, acreditamos que a translação do conhecimento para a prática clínica implica formar pares que dinamizem as equipas e as motivem. Promovendo a crítica e a reflexão sobre a ação, tornando o processo mais célere e menos complexo, possibilitando um encontro entre as necessidades de formação e de investigação, o que se repercute na melhoria da qualidade dos cuidados, na formação de redes de trabalho promotoras da continuidade da mudança e na satisfação de todos os envolvidos: profissionais de saúde, doentes e seus familiares.

3. TRANSLAÇÃO DO CONHECIMENTO EM SAÚDE: DESAFIOS FUTUROS

Quando falamos de desafios futuros consideramos que estes emergem do que tem sido o passado e o presente da investigação em saúde. A definição do objeto de estudo com a identificação clara dos fenómenos de interesse, dos métodos e técnicas para os investigar continua a ser um desafio presente para qualquer investigador na atualidade, mas sem dúvida que o futuro traz a emergência da produção de conhecimento que possa ser transladado para a clínica, com valorização e empoderamento da práxis clínica, otimizando diferentes tipos de conhecimento: empírico, ético, estético, pessoal, intuitivo, entre outros. Este desenvolvimento tem de repensar o lugar da investigação qualitativa, na produção, incluindo a translação do conhecimento para a clínica e as estratégias para a incorporação na práxis dos resultados qualitativos, esbatendo as barreiras/obstáculos que dissociam o conhecimento em quanti ou qualitativo.

Uma breve análise à prática baseada na evidência permite concluir que nas diferentes classificações de níveis de evidência, os RCT (*Randomized Controlled Trials*) e as RSL (Revisões Sistemáticas de Literatura) encabeçam o ranking, e que estes estudos estão relacionados essencialmente com intervenções/procedimentos técnicos, que são referenciados como sendo as melhores práticas (Baumbush et al., 2008), mas que na realidade não esgotam toda a atividade clínica.

Essa tendência é evidente na investigação em saúde, em geral, e na enfermagem, em particular, áreas nas quais têm sido desenvolvidos esforços para disseminar achados científicos de forma mais efetiva e para adotar tomada de decisão baseada em evidência na prática clínica e na formulação de políticas (Oelke, Lima & Acosta, 2015). Todavia, os críticos consideram que as guidelines 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, porque a TC 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).

Pelo supracitado, tem existido várias críticas ao que é considerado a melhor evidência (Baumbush et al., 2008).

Uma reflexão aprofundada sobre estas questões leva-nos a questionar como teórica e metodologicamente podemos definir a melhor evidência?

Pereira (2013) considera que o foco da investigação ao concentrar-se na saúde e no cuidado em serviços de saúde faz emergir duas perspetivas que são essenciais manter interligadas: a translação do conhecimento e a pesquisa translacional. Para a autora a translação do conhecimento é um processo dinâmico e interativo que inclui síntese, difusão, intercâmbio e aplicação, eticamente aceitável de conhecimentos para melhorar a saúde dos clientes. Para isso, o processo de TC aliado ao uso efetivo de tecnologias de informação e comunicação contempla o princípio da transferência que se estabelece entre investigadores e profissionais do campo clínico (Pereira, 2013).

A TC propicia o caminho inverso em que os problemas são identificados na prática de cuidados pelos investigadores e são motores de novas investigações (Pereira, 2013).

A pesquisa translacional remete-nos para a garantia de assegurar que os conhecimentos de investigação sejam relevantes e que chegam ao consumidor final – os clientes dos cuidados de saúde (Pereira, 2013). Para atingir esta finalidade há que aprimorar a qualidade, melhorando o acesso, a reorganização e a coordenação dos sistemas de cuidado, ajudando os profissionais e clientes a fazer escolhas e a mudar comportamentos, dando ferramentas que permitam a decisão sobre os aspetos do cuidado (Pereira, 2013), porque a existência de conhecimento novo, por si só, não leva à aplicação, nem tem efeito nos resultados em saúde (CIHR, 2014).

A translação dos resultados da investigação qualitativa são mais difíceis, talvez pela não mensuração ou por uma falha na cultura de investigação e de utilização de resultados, obtidos por diferentes métodos, e isso tem beneficiado essencialmente os resultados dos estudos inseridos num paradigma mais quantitativo, mas a transformação desta realidade tem de ser modificada, porque a incorporação dos resultados da investigação qualitativa, que nos permite uma melhor compreensão dos fenómenos na perspetiva, das necessidades sentidas e das estratégias utilizadas para a gestão e adesão ao regime terapêutico e autocuidado, permite uma transformação qualitativa da prática com individualização do cuidado e um benefício direto sobre a saúde do cidadão.

A TC é também uma oportunidade de trabalho conjunto entre investigadores e clínicos ao nível organizacional para mudar a cultura organizacional através de políticas e procedimentos, verdadeiramente alicerçados na evidência (Baumbush et al., 2008). Esta conjugação de sinergia de esforços formam a força motriz para envolver a equipa na identificação das necessidades de novos conhecimentos, desenho do estudo e apropriação dos resultados.

Uma vez que o problema é identificado, os investigadores e a equipa do serviço/instituição de saúde podem trabalhar juntos para desenvolver a(s) questão(ões) de pesquisa que garantam que a essência do problema seja capturada (Oelke, Lima & Acosta, 2015). Os profissionais podem ser elementos ativos na definição do desenho de estudo e da estratégia de TC, fornecendo subsídios para decidir sobre os tipos de abordagens que consideram mais vantajosas.

O sucesso da TC depende das relações entre a natureza da evidência, o contexto onde ocorre a mudança proposta e os mecanismos pelos quais a mudança será promovida/facilitada. Os resultados da investigação tem de estar concertados com as prioridades clínicas e ter impacto nos cuidados de saúde, resultando em mudanças sustentáveis e duradouras na prática (Baumbush et al., 2008). Como referem Norris et al. (2005) o objetivo da TC é aproximar os mundos da prática e da pesquisa: servir como intermediário cultural.

Não há dúvidas que a utilização dos achados de natureza qualitativa irá produzir, não só, melhores resultados no cuidado à população, como também irá direcionar os resultados ao nível dos cuidados dos diferentes profissionais, com tradução nos resultados dos sistemas de saúde (Oelke, Lima & Acosta, 2015).

Também a este nível se colocam desafios complexos como a monitorização e avaliação do impacto da utilização do conhecimento, com recurso a indicadores que sejam sensíveis a achados e não a dados.

A importância de avaliar os resultados é crucial para determinar a efetividade do plano de TC (Oelke, Lima & Acosta, 2015) e deve considerar públicos-alvo diferentes, desde o cliente dos cuidados de saúde, ao profissional, passando pelas políticas de saúde e gastos. Quando lemos resultados dos estudos de custo-efetividade facilmente se conclui que predomina o paradigma quantitativo nesta

avaliação e que a mesma está direcionada muito para a mensuração da dimensão biomédica, o que não esgota outras dimensões como o impacto no autocuidado, na qualidade de vida e o próprio desenvolvimento dos recursos humanos na saúde. Concordamos com Oelke, Lima e Acosta (2015), quando observam que a complexidade de medir uma mudança não deve ser subestimada.

O caminho para a valorização dos resultados da investigação qualitativa na práxis começa por antecipadamente envolver no processo investigativo os profissionais, deixando claro que os achados da pesquisa podem fornecer métodos, estratégias e maneiras alternativas para compreender as experiências das pessoas, nas diversas transições de desenvolvimento e de saúde/doença, ajustando o plano terapêutico, promovendo a adesão ao regime terapêutico, independentemente deste ser medicamentoso ou não medicamentoso, facilitando a gestão do mesmo e desenvolver a prática clínica, incrementando e valorizando a tomada de decisão dos profissionais.

As experiências internacionais de TC concluem que a metodologia promove uma atmosfera de propriedade partilhada de descoberta, onde os resultados da pesquisa eram centrais para discussões, tanto ao nível dos profissionais, como da organização e este intercâmbio manteve-se ao longo do processo de TC, por iniciativa dos diferentes intervenientes envolvidos (Baumbush et al., 2008).

Para que a TC tenha impacto é necessário que se torne numa prática institucional (Baumbush et al., 2008), que envolva estratégias diferentes, nomeadamente a formação dos profissionais, pois a revisão sistemática desenvolvida por Yost et al (2015) observa que as estratégias educacionais aumentam a colaboração dos profissionais na TC.

Este desafio implica que o investigador atue como facilitador do diálogo, com o uso criterioso da linguagem e, quando necessário, reformulando as questões para torná-las acessíveis a toda a equipa (Norris et al. 2005; Baumbush et al., 2008). A participação da equipa pode ser feita em todo o processo, com enfoque na revisão e decisão de como implementar o protocolo, o algoritmo, a *guideline* ou o outro produto da investigação e deve ser decidido, em conjunto, o caminho a ser seguido para atingir a finalidade pré-definida (Yost et al, 2015).

Oelke, Lima e Acosta (2015) deixam claro que o planeamento para a sustentabilidade do uso do conhecimento na prática e na formulação de políticas de saúde é importante, por isso o investigador deve ponderar barreiras para a retenção de mudança da prática e, posteriormente, para a utilização dos resultados da investigação. Para diminuir as barreiras o investigador tem de acompanhar o processo de desenvolvimento e de introdução do conhecimento na prática clínica (Yost et al, 2015).

Importa pois refletir sobre algumas questões tais como: a forma como podemos manter a mudança; como pode a mudança ser ampliada para outras áreas e quais os fatores contextuais que precisamos considerar para facilitar a manutenção e o futuro da TC (Oelke, Lima & Acosta, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução das ciências da saúde, o desenvolvimento do conhecimento, a inovação e a criação de tecnologias e produtos de apoio para facilitar as transições que as pessoas experienciam ao longo da sua vida justifica que a disseminação dos resultados seja feita em tempo útil. A imperatividade de providenciar o melhor cuidado, ao menor custo e com a máxima eficácia implica o envolvimento de investigadores, profissionais de saúde, políticos e de todos os outros cidadãos numa rutura epistemológica com a visão tradicional da produção de conhecimento, atribuindo-lhe um valor de justiça social e de contributo para a sustentabilidade dos sistemas de saúde e de desenvolvimento do potencial dos recursos humanos na saúde.

A colaboração entre academia e instituições de saúde produz mudanças duradouras, gera conhecimento, motiva profissionais, melhora o marketing das instituições, diminui custos e acima de tudo permite o melhor cuidado, no momento adequado, com o conhecimento atual, e com traduções diretas na melhoria da saúde da população e na acessibilidade aos serviços.

O trabalho colaborativo dos investigadores com a práxis é um desafio à produção e disseminação de conhecimento e abre uma janela de oportunidades para a valorização e introdução dos achados da investigação qualitativa, colocando-a ao serviço do cidadão.

REFERÊNCIAS

- Alfaro-LeFevre, R. (2017). *Critical thinking, clinical reasoning and clinical judgment* (6ª edição). Philadelphia: Elsevier.
- Baixinho, C. L. & Ferreira, Ó. (2017). Quais as competências desenvolvidas em Ensino Clínico. In: Pinhal, J.; Costa, F. A. & Faria, A. R. (org.). *As pedagogias na sociedade contemporânea: Desafios às escolas e aos educadores*. Atas do XXIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE (pp. 39-47). Lisboa: AFIRSE Portugal & Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-8272-26-3
- Baixinho, C. L.; Santos, B.; Lourenço, M. J. & Ferreira, Ó. (2016). Formação pelos pares na liderança para a mudança nos contextos de prática clínica. In *XXIII Colóquio AFIRSE Portugal – As pedagogias na sociedade contemporânea. Desafios às escolas e aos educadores*. (Ateliês 3 – Sala 9 – 16h15 / 17h45), 29 de janeiro. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Baixinho, C.L.; Ferreira, Ó.; Lourenço, M.J.; Santos, B.; & Munhoz, C. (2017). *Gestão da Transição Segura Hospital Comunidade: Resumos do I Congresso Internacional*. Lisboa: ESEL. ISBN: 978-989-97181-7-3
- Barata, C. R.; Peso, N. B.; Duarte, I. M.; Oliveira, M. M.; Ferreira, Ó & Baixinho, C. (2012). Envelhecer após fratura da extremidade proximal do fémur: dificuldades e possibilidades. In *III Congresso Internacional de Gerontologia e Geriatria: “Juventude e maiores: envelhecer ativo e solidariedade intra e intergeracional”; “O adoecer, a doença e o envelhecimento ativo”*. (Sessão 15: Metodologias de intervenção geriátrica), 6 a 9 de dezembro. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- 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.
- Cabete, D. (Reg.) (2014/2015). *Guia orientador da Unidade Curricular: Ensino Clínico Processo de Cuidados de Enfermagem em Área Opcional*. Lisboa: ESEL/CLE (4º ano).
- Canadian Institutes of Health Research. (2004). *Knowledge translation strategy 2004–2009: Innovation in action*. Ottawa, ON: Canadian Institutes of Health Research.

- Canadian Institutes of Health Research. (2014). More about knowledge translation at CIHR: knowledge translation definition [Internet]. 2014 [cited 14 Feb 2017]. Available from: <http://www.cihr-irsc.gc.ca/e/39033.html>
- Comissão Organizadora do I Congresso Internacional Gestão da Transição Segura Hospital-Comunidade (2016). Mensagem da Comissão Organizadora. Vila Franca de Xira: Academia Cuf. Available from: <https://sites.google.com/a/jmellossaude.pt/congresso-gestao-da-transicao-segura/mensagem-da-comissao-organizadora>
- Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. (14 jul. 2016). Fotografias. Available from: <https://www.facebook.com/EscolaSuperiordeEnfermagemdeLisboa/?fref=ts&rf=156699171173241>
- Ferreira, Ó. & Baixinho, C. L. (2015). Envolver estudantes em projectos de prática clínica: avaliação das aprendizagens e competências. In: Estrela, T. et al. *Diversidade e complexidade da avaliação em educação e formação. Contributos da investigação. Atas do XXII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE* (pp. 1455-1466). Lisboa: EDUCA / Secção Portuguesa da AFIRSE. ISBN: 9789898272256
- Frenk, J.; Chen, L.; Bhutta, Z.A.; Cohen, J.; Crisp, N.; Evans, T.; et al. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *Lancet*; 376(9756):1923-58.
- Garcia, M. J. (23 nov 2016). Familiar cuidador articulação de cuidados melhora transição do hospital para a comunidade. *Just News*. Available from: <http://justnews.pt/noticias/familiar-cuidador-articulacao-de-cuidados-melhora-transicao-do-hospital-para-a-comunidade/#.WDa9gdKLQdU>
- Godinho, C., & Amendoeira, A. (2012). A importância de ambientes de aprendizagem crítica. *Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. Comunicações em conferências e congressos*, 1-11.
- Goldenberg, M.J. (2006). On evidence and evidence- based medicine: Lessons from the philosophy of science. *Social Science & Medicine*, 62, 2621-32.
- Graham, I. D.; Logan, J.; Harrison, M.B.; Straus, S.E.; Tetroe, J.; Caswell, W.; et al. (2006). Lost in knowledge translation: time for a map? *J Contin Educ Health Pro*; 26(1):13-24.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York: Routledge Publishers.
- Jasper, M., Rosser, M. & Mooney, G. (2013). *Professional development, reflection and decision-making in nursing and health care*. (2ª edição). Oxford: Wiley Blackwell.
- Lavis, J. (2006). Research, public policy making, and knowledge translation processes: Canadian efforts to build bridges. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26, 37-45.
- Logan, J., & Graham, I. D. (1998). Toward a comprehensive interdisciplinary model of health care research use. *Science Communication*, 20(2):227-46.
- Lourenço, M. J.; Ferreira, Ó. & Baixinho, C. L. (coord.). *Terapêutica de Posição: Contributo para um cuidado de saúde seguro*. Loures: Lusodidacta. ISBN 978-989-8075-64-2.
- Marques, A. S. R. P.; Costa, V. S. H.; Oliveira, M. J.; Lino, N. F. L.; Baixinho, C. & Ferreira, Ó. (2012). Promoção do autocuidado da pessoa dependente de cuidados de enfermagem. *Revista de Enfermagem UFPE online*. Recife, 6 (1), 165-171. Available from: <http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/view/2137>
- Marques, F. M. (2016). Terapêutica de posição: como decidir. In M. José Lourenço, Óscar Ferreira & Cristina L. Baixinho (coord.). *Terapêutica de posição, contributo para um cuidado de saúde seguro* (pp. 55-66). Loures: Lusodidacta.
- National Center for Dissemination of Disability Research (2005). What is Knowledge Translation?. *Tecnical Brief*, 10, Available from: <http://www.ncddr.org/kt/products/focus/focus10/>
- Norris, W.M.; Wenrich, M.D.; Nielsen, E.L.; Treece, P.D.; Jackson, J.C.; & Curtis, J.R. (2005). Communication about end-of-life care between language- discordant patients and clinicians: Insights from medical interpreters. *J Palliative Medicine*, 8, 1016-25.
- Oelke, N.D.; Lima, M.A.D.S.; & Acosta, A.M. (2015). Knowledge translation: translating research into policy and practice. *Rev Gaúcha Enferm*;36(3):113-7.
- 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. *Nurs Res Pract*; 2012(2012). Doi: <http://dx.doi.org/10.1155/2012/792519>
- Pereira, E.R. (2013). Translação do conhecimento e pesquisa translacional em saúde. *Revista de Enfermagem UFPE*; 7(1): editorial.
- Pina-Oliveira, A.A.; Moreira, R.L.; Pécora, R.A.F.; & Chiesa, A.M. (2014). Analysis of the translation process related to early child development promotion at undergraduate level. *Rev Esc Enferm USP*; 48(Esp):164-71.

- Rocha, A. et al. (2010^a). *Vida ativa: prótese total do joelho*. Vila Franca de Xira: Hospital Reinaldo dos Santos e Medacta Internacional.
- Rocha, A. et al. (2010^b). *Vida ativa: prótese total da anca*. Vila Franca de Xira: Hospital Reinaldo dos Santos e Medacta Internacional.
- Rocha, A. et al. (2010^c). *Vida ativa: dia 1, 2, 3, 4, 5 e 6 (folhetos)*. Vila Franca de Xira: Hospital Reinaldo dos Santos e Medacta Internacional.
- Silva, O. L. (Reg.) (2012/2013). Documento orientador da Unidade Curricular: Ensino Clínico Projeto Pessoal Enfermagem Clínica. Lisboa: ESEL/CLE (4º ano).
- Standing, M. (2014). *Clinical Judgement and Decision-Making for Nursing Students*. (2ª edição). London: Learning Matters Ltd.
- Tetroe J. Knowledge Translation at the Canadian Institutes of Health Research: a primer. *Focus Technical Brief*. 2007;18:1-8.
- World Health Organization. (2006). Bridging the “know-do” gap: meeting on knowledge translation in global health. WHO: Geneva. Available from: http://www.who.int/kms/WHO_EIP_KMS_2006_2.pdf
- Yang, H.; & Thompson, C. (2016). Capturing judgement strategies in risk assessments with improved quality of clinical information: how nurses’ strategies differ from the ecological model. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, 16(7), 1-8.
- Yost, J.; Thompson, D.; Ganann, R.; Aloweni, F.; Newman, K.; McKibbin, A.; et al. (2014). Knowledge translation strategies for enhancing nurses’ evidence-informed decision making: a scoping review. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 11(3), 156-67.
- Yost, J.; Ganann, R.; Thompson, D.; Aloweni, F.; Newman, K.; Hazzan, A.; et al. (2015). The effectiveness of knowledge translation interventions for promoting evidence-informed decision-making among nurses in tertiary care: a systematic review and meta-analysis. *Implement Sci.*; 14;10:98.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL: NARRATIVAS DE FUTUROS PROFESSORES

AUTORES

Adriana de Almeida¹ | adryanaalmeida@gmail.com

Ana Isabel Andrade² | aiandrade@ua.pt

Eda Henriques³ | edahenriques@gmail.com

Jane do Carmo Machado⁴ | jane.machado@ucp.br

Maria Celi Chaves Vasconcelos⁵ | maria2.celi@gmail.com

Rui Neves² | rneves@ua.pt

¹ UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, BRASIL

² UNIVERSIDADE DE AVEIRO, PORTUGAL

³ UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL

⁴ UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS E UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL

⁵ DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS, AVALIAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO (DEPAG/UERJ), BRASIL

RESUMO

O artigo problematiza a formação de professores a partir das vozes dos sujeitos que escolheram a carreira docente, articulando duas pesquisas de natureza qualitativa sobre a mesma temática. A primeira foi realizada em uma universidade brasileira e em outra portuguesa, onde os participantes foram ouvidos sobre as razões de escolha do curso de Pedagogia (Brasil) e de Educação Básica (Portugal) e o modo como os percursos de formação se ajustaram às suas expectativas. Na segunda, são confrontados dados oficiais sobre formação e valorização de professores ao previsto nos Planos de Educação. Os pressupostos teórico-metodológicos remetem à investigação em políticas educacionais e aos estudos de Novoa e Finger sobre histórias de vida de professores, com dados recolhidos em entrevistas narrativas, técnica sistematizada por Schütze e aperfeiçoada por Jovchelovitch e Bauer. Os resultados permitem evidenciar políticas e práticas de formação inicial e continuada de professores no Brasil e em Portugal.

PALAVRAS CHAVE:

Formação de Professores

Investigação Qualitativa

Pesquisa Narrativa

Planos de Formação

NOTAS BIOGRÁFICAS

Adriana de Almeida Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2015). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2009), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Curso de Pós-graduação em Gestão Escolar da Faculdade de Formação de Professores/UERJ – Rio de Janeiro – Brasil. Integrante dos diretórios de Pesquisa “Vozes da Educação, memória, história e formação de Professores” e “Diálogos escola-universidade: processos formativos, currículos e cotidianos”. Autora e coautora de comunicações em eventos nacionais e internacionais e de artigos sobre a temática formação de professores e políticas educacionais.

Ana Isabel Andrade Professora Associada no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Portugal), Ana Isabel Andrade é Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas pela Universidade de Coimbra e doutorou-se em 1997, na Universidade de Aveiro, com uma tese em Didática de Línguas. Tem sido responsável por unidades curriculares nos cursos de formação inicial e pós-graduada de professores. Participou em vários projetos de investigação e de formação, tendo coordenado o projeto ILTE (Intercomprehension in Language Teaching Education), financiado pelo Programa Socrates, e o projeto Línguas e Educação: construir e partilhar a formação, financiado pela FCT. Orientou várias dissertações de mestrado e teses de doutoramento, contando com várias publicações em livros, capítulos de livros e artigos em revistas nacionais e internacionais.

Eda Henriques Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001), com Doutorado Sanduíche pela Universidade de Buenos Aires, Argentina, Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Graduação em Psicologia pela Universidade Santa Úrsula. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, pertencendo à Linha de pesquisa Linguagem, Cultura e Processos Formativos. Autora de livro e artigos publicados em anais de congressos e periódicos na área de formação docente e discente.

Jane do Carmo Machado Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2015) com Doutorado Sanduíche na Universidade de Aveiro – Portugal. Desenvolvendo estudos de Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal Fluminense. Mestrado em Educação, Especialização em Administração Escolar e Graduação em Letras – Português/Inglês pela Universidade Católica de Petrópolis. Especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes. Orientadora Escolar no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Petrópolis, RJ. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis – Brasil. Autora e coautora de comunicações em eventos nacionais e internacionais e de artigos sobre a temática formação e trabalho docente.

Maria Celi Chaves Vasconcelos Possui Pós-Doutorado na Universidade do Minho (UMinho-Pt). Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professora Associada e Procientista da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped). Chefe do Departamento de Políticas, Avaliação e Gestão da Educação (Depag) e Coordenadora do grupo de pesquisa História e memória das políticas educacionais no território fluminense. Bolsista de Produtividade do CNPq.

Rui Neves Doutor em Didática (UAveiro), Mestrado em Ciências do Desporto (UPorto), Licenciado em Educação Física (ULisboa). Professor Auxiliar no Departamento de Educação e Psicologia e membro efetivo do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (UAveiro). Diretor de Curso da Licenciatura em Educação Básica. Autor e coautor de comunicações em eventos nacionais e internacionais e de artigos sobre a temática da formação e trabalho docente.

INTRODUÇÃO

O panorama que marca o campo da formação de professores, tanto no Brasil como em Portugal, registra avanços e retrocessos na formação e nas condições de trabalho dos professores. Nesses cenários, os professores são considerados, em diversos momentos, como sujeitos passivos, unicamente executores de prescrições e determinações que definem concepções e modos de realização de sua prática pedagógica, assim como, em outras ocasiões, são designados sujeitos ativos que buscam se comprometer com todas as etapas referentes às lutas dos profissionais do ensino na perspectiva apontada por Roldão (2007) e como intelectuais transformadores, engajados nos desafios do seu tempo (Giroux, 1997).

Na atualidade, há um movimento em curso que exige dos professores, a partir do lugar que ocupam na sociedade e na educação, responderem às demandas que chegam às escolas, especialmente as de educação básica, com a implementação de práticas pedagógicas consideradas plurais e inovadoras, capazes de compreender e dialogar com alunos concretos e históricos. Além disso, na relação entre professores e alunos surgem contradições relacionadas às condições de vida desses sujeitos, à medida que, muitas vezes, os alunos são portadores de bens culturais que se sobrepõem aos de muitos profissionais ou, por outro lado, os professores sentem-se fragilizados por estarem diante de inúmeras dificuldades em relação aos seus alunos, com as quais não sabem lidar. Soma-se a isso, alunos que apresentam perspectivas diversas de seus professores e familiares em relação ao processo educacional, que interferem e impactam o modo como esses profissionais desenvolvem a sua docência.

Diante desse contexto, os professores, em muitos casos, não possuem condições técnicas e materiais para interagirem e alterarem as circunstâncias educacionais encontradas nas escolas, ressentindo-se da ausência de, principalmente, uma formação inicial sólida, articulada a uma formação continuada capaz de atender às suas necessidades cotidianas. A consequência mais imediata dessas deficiências, tendo em vista a complexidade da ação docente, é não permitir, nos espaços educacionais, a consolidação do processo de ensino-aprendizagem baseado em uma perspectiva crítica e emancipadora para os sujeitos envolvidos, professores e alunos. Assim, na atualidade, as questões da formação docente para a diversidade emergem como um desafio que exige novas abordagens de formação.

Numa sociedade marcada por mudança, imprevisibilidade e mobilidade, compreende-se, claramente, a necessidade de professores e educadores capazes de lidar com a superdiversidade dos contextos (Vertovec, 2014). No entanto, para atingir essa condição profissional, faz-se necessária a capacidade de o sujeito se construir e se reconstruir nos percursos de aprendizagem que vai realizando:

Today, where individuals can access content on Google, where routine cognitive skills are being digitized or outsourced, and where jobs are changing rapidly, education systems need to place much greater emphasis on enabling individuals to become lifelong learners, to manage complex ways of thinking and complex ways of working that computers cannot take over easily. Students need to be capable not only of constantly adapting but also of constantly learning and growing, of positioning themselves and repositioning themselves in a fast changing world (Schleicher, 2011, p. 11).

Os estudos sobre formação de professores têm vindo a insistir na necessidade desses profissionais tornarem-se reflexivos e capazes de questionar as práticas que realizam e as teorias que partilham, no sentido de desenvolverem processos de auto e hetero supervisão (Canha & Alarcão, 2013). Esses processos, imprescindíveis em contextos de formação, são elaborados por meio de metodologias de auto e hetero observação e de auto e hetero compreensão, recorrendo a instrumentos tais como narrativas autobiográficas, biografias educativas, diários, notas pessoais, entre outros, que colocam o sujeito no centro da construção do conhecimento profissional docente.

Assim, torna-se relevante trazer, para o centro das discussões sobre a formação de professores, as histórias, as experiências e as falas dos alunos e futuros professores, pois, à medida que vão fazendo o relato de suas experiências e ouvindo a de outros, suas histórias vão sendo ressignificadas, assim como sua própria formação e futura prática profissional.

1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO: AVANÇOS E RETROCESSOS

Vieira (2012) discute a formação de professores a partir de cenários em que algumas reformas foram instituídas no Brasil, desde a última década do século XX, como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, e da Lei n. 9.424/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), além do primeiro Plano Nacional de Educação, publicado como Lei n. 10.172/2001, e das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, estabelecidas pela Resolução CNE/CP n.1/2006, todas essas medidas legais que tinham como foco um quadro de professores em exercício nos anos 2000, no qual menos da metade possuía nível superior, dentre outros aspectos.

Anos mais tarde, esse contexto legal se modifica, com a aprovação da Lei do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, criado pela Emenda Constitucional n. 53/2006, a implantação do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, do Decreto n. 6.755/2009 (Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica), e de outros programas como o PNAIC – Formação no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, ProInfantil, PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, Proinfo Integrado, e-Proinfo, Pró-letramento, Gestar II, culminando com o “novo” Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005/2014, dentre outras políticas implementadas. Consoante os marcos legais, verificam-se, na última década, um aumento significativo no quantitativo de publicações sobre educação, disponíveis aos professores, a ampliação da oferta de cursos de extensão, graduação e pós-graduação, além do crescimento do quantitativo de especialistas em serviços educacionais, como orientadores escolares, que apoiam o trabalho dos professores. Essas circunstâncias vão se refletir na formação dos professores, podendo-se constatar, também, um aumento nos últimos 10 anos, segundo o Censo da Educação Superior-2013 (BRASIL, 2014), de 70% de mestres e 136%

de doutores na rede pública, e um aumento de 50% de matrículas nas licenciaturas, ainda que nem sempre essa formação seja valorizada no ambiente de trabalho (Machado, 2015).

André (2015a; 2015b) indica, também, um aumento expressivo no quantitativo de pesquisas, desde a década de 1990, que têm como objeto a formação de professores, inicial e continuada, e os diversos aspectos a ela inerentes. A partir dessas investigações que discutem aspectos relativos à formação, Gatti e outros pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO) e do Ministério de Educação (MEC), assinalam avanços que devem ser potenciados, e fragilidades que exigem reflexão, se a intenção está em melhorar a educação brasileira, com foco na formação e no trabalho docente.

No Brasil, embora as instituições formadoras possuam certa autonomia, precisam atender a algumas orientações do Ministério da Educação, levando-as, por vezes, à necessidade imperiosa de repensarem suas práticas, tendo em vista as diretrizes curriculares vigentes. Ainda assim, duas perspectivas antagônicas se fazem constantemente presentes no cenário da formação de professores, com repercussões profundas na atividade docente. Nos cursos de formação inicial, tanto está presente a perspectiva que compreende o processo de ensino-aprendizagem como um processo de transmissão de conhecimentos na concepção de educação bancária (Freire, 2000), bem como a perspectiva mais crítica, de uma educação problematizadora e transformadora na visão de Freire (2000), ambas exercendo forte influência nas propostas curriculares embora não sejam exclusivas. De toda forma, alguns avanços podem ser evidenciados a partir das políticas implementadas e das legislações criadas nos últimos anos no Brasil, já que potencializam transformações na formação e no trabalho dos professores, mesmo que essas ainda estejam distantes do que se poderia denominar ideal para o alcance de uma educação de qualidade capaz de atender a todos.

1.1 A formação de educadores e professores no contexto português pós-bolonha

A partir do ano letivo 2007/2008, como consequência da Reforma de Bolonha, a formação de professores e educadores passou a ser feita, em Portugal, em dois ciclos, um primeiro ciclo de licenciatura e um segundo ciclo de mestrado, grau que habilita para o exercício da docência. A formação de educadores de infância e de professores para os primeiros anos de escolaridade (1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, até os 12 anos de idade), para ingressarem num 2º ciclo que habilita para a docência, requer uma licenciatura em Educação Básica, licenciatura de 180 ECTS (3 anos). Essa formação em dois ciclos é enquadrada, num primeiro momento, pelo Decreto-Lei n. 43/2007 e, posteriormente, pelo Decreto-Lei n. 79/2014, decretos que reforçam a ideia de uma formação de 1º ciclo generalista, que prepara os profissionais da educação em diferentes áreas do conhecimento para que, mais tarde, possam ingressar no mestrado em ensino (Andrade & Martins, 2017).

2. SITUANDO ESTA DISCUSSÃO: A PARTIR DOS CONTEXTOS BRASILEIRO E PORTUGUÊS

Devido à extensão territorial do Brasil, somada à ampla diversidade cultural, os professores também chegam às instituições formativas com perspectivas, concepções e necessidades bastante distintas, o que tem levado à realização de vários estudos que se debruçam sobre tais questões, com objetivo de identificar e compreender o lugar da formação na visão dos professores ou dos futuros professores. No caso de Portugal, mesmo que a extensão territorial não possa ser considerada na mesma proporção, verificam-se, também, descompassos entre propostas formativas, o que resulta em perspectivas diversas sobre o professor, ora saindo em defesa desse sujeito como profissional de ensino (Roldão, 2007), ora promovendo uma formação mais reducionista e menos sólida.

Buscando analisar essas concepções sobre o ponto de vista dos protagonistas, o estudo apresenta as narrativas de alunos do curso de licenciatura em Pedagogia, no Brasil, e da Licenciatura em Educação Básica, em Portugal, não apenas para compreender o lugar da formação, mas também, a partir das questões trazidas pelos alunos, para refletir sobre outros possíveis escopos para essa formação, assim como buscar políticas públicas que possam ressignificar a aprendizagem desse ofício, que precisa dialogar permanentemente com o trabalho docente. Assim, as narrativas dos futuros professores sobre os caminhos que os levaram a escolher tal formação, bem como suas angústias, expectativas e dificuldades em permanecer atuando na profissão escolhida, são fundamentais para a construção desse diálogo.

As narrativas, analisadas como um material não estático, tornaram-se reveladoras de dados essenciais para o estudo, constituindo-se como um dispositivo capaz de promover o entrecruzamento de histórias vividas por cada um dos sujeitos, individual e coletivamente, em uma verdadeira rede de experiências, nas quais cada história narrada é única e contribui para a compreensão de todas as outras que formam o *corpus* da pesquisa, não sendo possível desconsiderar nenhuma delas. Nessa linha, é possível estabelecer um diálogo com Benjamin (1996) quando defende que “o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (p. 223). Do mesmo modo, pode-se sair em defesa da partilha e do debate sobre os acontecimentos do cotidiano dos professores, que, além de ser marcado por situações de conflito, também se apresenta cercado de imagens, vozes, acontecimentos e representações, tornando suas histórias únicas e carregadas de aprendizados e experiências.

No que tange ao percurso inicial de cada um desses profissionais, os diferentes modos de inserção na profissão docente podem levar à compreensão sobre o *status quo* da formação e do trabalho e a busca por outras possibilidades de significação dos itinerários vividos e de melhoria dos que ainda estão em processo de construção, e, no caso deste estudo, as narrativas dos alunos, futuros professores, podem apresentar algumas pistas e caminhos do que se pretende evidenciar.

Partindo da pontual apresentação sobre cenários e percursos da formação de professores, tanto no Brasil como em Portugal, este estudo pretende problematizar a formação inicial de professores, a partir das vozes dos sujeitos envolvidos, identificando formas de maior ou menor adequação dos planos de formação às expectativas dos estudantes que, em ambos os países, escolhem ser professores por diferentes razões. A premissa que dispara esta discussão centra-se no fato de que, nessa escolha, os envolvidos constroem seus próprios sentidos sobre o que é ser professor, como é ser professor e para que ser professor, além de como a formação pode ajudar a responder a tais questionamentos.

Com essa postura investigativa, assume-se que os futuros professores ocupam um lugar de destaque na pesquisa sobre seus percursos, uma vez que são eles os que melhor podem falar sobre seus processos de formação e o que, realmente, esperam desse processo.

Do mesmo modo, defende-se que a formação de professores precisa dialogar com as políticas públicas instituídas sobre a profissão docente, tendo como base os dados da pesquisa cujo objeto são os Planos de Educação, particularmente nas sessões que se referem à formação e à valorização de professores. Para tanto, é confrontado o previsto no Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro (PEE-RJ) e o que tem sido realizado nas redes públicas, a partir da análise da situação dos profissionais da educação apresentada nos relatórios oficiais.

Assim, a pesquisa envolvendo narrativas, as perspectivas dos estudantes sobre a escolha da profissão docente, bem como sobre os percursos de formação, é complementada por outra investigação, também já realizada, na qual os dados oficiais apresentados sobre a formação e a valorização de professores são confrontados ao previsto nos PEE-RJ e o que, de fato, foi implementado na rede estadual. Dos resultados das duas pesquisas, foi possível inferir que a efetivação de ações políticas que conduzam a uma valorização dos profissionais da educação e, como consequência, uma melhoria da educação pública, exige a implementação de um sistema de formação capaz de contemplar a formação inicial, as condições de trabalho, o salário e a carreira, e a formação continuada, a fim de se construir uma política permanente de profissionalização e valorização do magistério para os profissionais da educação.

No presente estudo, sinaliza-se e defende-se que tais reflexões em torno da formação inicial, considerando a voz dos alunos e futuros professores de uma universidade brasileira e uma portuguesa, e das políticas públicas, a partir de Planos de Educação instituídos, permitem problematizar e evidenciar os desafios que se apresentam às políticas e práticas de formação inicial e continuada de professores no Brasil e em Portugal.

Dessa forma, trazer as referidas pesquisas, segundo uma lógica comparativa, em que pese a consideração de suas diferenças, tornou possível a identificação de pontos comuns entre as realidades dos dois países no que tange à formação de professores e às políticas instituídas e negadas sobre a profissão docente, tanto em um país como no outro, abriu caminhos e trouxe novos elementos para futuros estudos sobre a mesma temática.

2.1 As Histórias de Vida e Narrativas: Enriquecendo as Discussões no Campo da Formação de Professores

As contribuições das histórias de vida em contextos de formação de professores surgem em um cenário no qual as ciências sociais são chamadas a auxiliar na busca por respostas, em função da insatisfação relacionada ao conhecimento já produzido, demandando uma mudança paradigmática, que promova a reaparição do sujeito e o foco que coloca a qualidade frente à quantidade e a vivência face ao instituído. Assim, os anos 1980 vão, segundo Bragança (2008), marcar a busca da reinvenção das práticas educativas e de pesquisa, para que respondam melhor aos desafios do cotidiano, caracterizando o momento de eclosão do movimento socioeducativo das histórias de vida e de formação, a fim de reafirmar a importância da reflexividade no campo profissional. Além disso, as pesquisas que se voltam para essas temáticas procuram compreender o processo pelo qual os sujeitos significam suas trajetórias de vida e de formação e como reconstróem esses significados na complexa dinâmica entre o individual e o social.

Como assinala Nóvoa (2010), as novas perspectivas teóricas e metodológicas trazidas por esse aporte viabilizam a escuta de vozes silenciadas e de espaços e situações não considerados, inaugurando um caminho mais dialógico na relação com o mundo, a ciência e a formação. A esse respeito, o autor pondera que, em geral, nas sociedades ocidentais, toda a formação tem seguido o modelo escolar, originário da Época Moderna, que se consolida nos finais do século XVIII, no qual a prática de formação adota como pressuposto que há um tempo de preparação que se atém ao presente, com vistas a uma ação no futuro, promovendo uma dissociação entre o tempo da formação e o tempo da ação. Tal dissociação leva à distinção entre espaços de formação e espaços de ação e, também, a duas lógicas diferenciadas, em que uma situação de formação segue a lógica dos conteúdos e das disciplinas a ensinar e a outra, a lógica dos problemas a resolver e dos projetos a desenvolver. O desafio que se coloca entre essas concepções decorrentes de cada lógica de formação, extremamente atual para a análise da mobilidade e circulação entre os saberes e os conhecimentos, é saber como esse processo ocorre e a sua inserção nas situações reais de trabalho. Nóvoa (2010) identifica, entre alguns movimentos de contestação a esse paradigma escolar de separação entre o pensar e o fazer, o surgimento de uma nova epistemologia de formação, que se manifesta nos trabalhos e nas pesquisas que se utilizam do aporte das histórias de vida e do método (auto) biográfico. Dessa forma, o autor aponta que, nas histórias de vida, para além da ruptura epistemológica, pode-se encontrar não só um sentido ontológico, mas também uma nova epistemologia da formação. O sentido ontológico vem com a possibilidade de um novo encontro do homem com ele mesmo e com um novo espaço de reflexividade sobre suas formas de pensar, sentir e se colocar no mundo e com as pessoas no mundo.

O aporte (auto) biográfico, como uma nova epistemologia da formação, traz em si um viés com potencial de transformação pessoal e coletiva, entre outras coisas, ao permitir a tematização da vida

em um percurso que propõe uma relação dialética que abrange lembrar o passado, a partir do presente, apontando perspectivas para o futuro.

Walter Benjamin, em um ensaio intitulado “A Imagem de Proust”, ao comentar sua obra “Em busca do Tempo Perdido”, tece uma interessante relação entre experiência, memória, passado e presente, mostrando que a genialidade de Proust está justamente no fato de transformar uma experiência particular e privada de sua existência individual burguesa em uma busca universal, por meio da lembrança, pois para Benjamin (2012) “...o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois” (p.37). Nessa direção, a lembrança narrada pode subtrair os acontecimentos das contingências do tempo, mostrando as semelhanças e analogias entre passado e presente, inscritos nas malhas da atualidade, permitindo novas reflexões sobre o que aconteceu. Ou seja, há uma presentificação do passado, que, ao se materializar na narrativa, possibilita sua reconstrução a partir de perspectivas do presente. Para Nóvoa (2010), além de conectar o processo de formação de professores à ideia de um “progresso” e um “desenvolvimento” linear, esse aporte introduz a importância de um olhar retrospectivo, ao modo do balanço de uma vida, valorizando a autoformação, isto é, a implicação do sujeito em seu próprio processo de formação, à medida que ele elabora outras possibilidades de compreensão sobre seu percurso de vida.

Ainda dentro da perspectiva epistemológica, Finger (2010), ao levantar alguns problemas suscitados no âmbito da formação de pessoas, assinala que o saber, tal como é produzido pela ciência moderna, configura-se, cada vez mais, somente como informação. A questão, segundo o autor, é que uma informação só adquire sentido quando se integra a outros saberes e, poderíamos acrescentar, a outras experiências de vida. Contudo, para Finger (2010), de um modo geral, em pedagogia não tem havido uma reflexão mais aprofundada sobre como as pessoas, neste caso os professores em formação, compreendem e integram informações dispersas.

Benjamin (2012), em suas reflexões sobre o paulatino desaparecimento da arte de narrar, relaciona esse fato diretamente às dificuldades da narrativa de uma experiência plena, em função da substituição do modo de produção artesanal pelo modo de produção capitalista. A pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo e a diminuição dos espaços de seu compartilhamento fazem com que sejamos desfavorecidos de histórias surpreendentes, embora fartos de informação que já nos chega explicadas, definitivas, com muito pouco espaço de integração a outras redes de significação, ou, como nos diz Finger (2010), a outros saberes. De acordo com o autor, o saber sobre si e a articulação de dados que ajudem a responder a questão “como eu tenho as ideias que tenho” são uma grande dificuldade para todos. Tecendo e aprofundando essas considerações sobre a experiência e o saber da experiência, Larrosa (2014) frisa que esse saber é adquirido na forma como se responde aos acontecimentos que alguém vive ao longo da vida e aos sentidos que lhes são atribuídos. Na contramão de uma concepção científica e tecnológica de conhecimento, aqui não é a verdade dos

fatos que está em jogo, mas, sim, o sentido ou o sem-sentido do que foi vivido na perspectiva de quem o viveu. Assim, o saber da experiência possui uma qualidade existencial que o vincula a uma vida singular e concreta com suas inscrições institucionais e sociais.

Portanto, o saber da experiência é um saber que não se pode separar do indivíduo concreto no qual está encarnado, pois, diferente do conhecimento científico, não está fora de nós, mas só faz sentido configurado no sujeito que o experienciou, que é ao mesmo tempo social, trazendo consigo uma ética (um modo de se conduzir) e, também, uma estética (um estilo de se conduzir). Nos primórdios da discussão sobre o método biográfico, Ferrarotti (2010) acrescentava que a biografia sociológica não é apenas uma narrativa de experiências vividas, mas é, também, uma microrrelação social, considerando que todo o indivíduo é uma reapropriação singular do universo social e histórico que o rodeia, podendo-se conhecer o social por meio dessa especificidade irreduzível da práxis individual.

Nessa linha de pensamento, a história de vida no campo da formação docente, entre outras coisas, vai permitir uma densa relação entre o sujeito e seus itinerários institucionais e sociais, ressignificando as circunstâncias vividas ao longo da trajetória de formação. De acordo com Bragança (2008), quem narra não só traz os processos sociais de sua produção narrativa, como, acrescenta Nóvoa (2010), passa a ter uma consciência contextualizada dessa produção. Nesse aspecto, a teoria sócio-histórica de Vygotsky (2001) vai propor uma compreensão do desenvolvimento e da construção do conhecimento pelo sujeito, com ênfase no contexto sócio-cultural e na criação de um espaço interno, a consciência, a partir da internalização de práticas sociais específicas, como, por exemplo, os processos instituídos de formação.

Assim, há uma complexa relação entre sujeito, sociedade e cultura, mediada pelos instrumentos culturais e sistemas de representação disponíveis no meio social, que, ao serem apropriados e internalizados num movimento do interpessoal/intersubjetivo para o intrapessoal/intra-subjetivo, também se apropriam do sujeito e o constituem. O processo, como tal, provocaria transformações comportamentais e estabeleceria um elo entre formas iniciais e tardias de desenvolvimento e formação. Ao ampliar e diversificar a concepção de mediação e de instrumentos de mediação, Wertsch (1993) vai considerar os processos sócio-institucionais decisivos no surgimento de certo tipo de contexto e de instrumento de mediação, de relações interpessoais e de sentidos para o conhecimento. Dessa forma, o autor chama a atenção para o fato de que os instrumentos mediadores podem ser naturalizados ocultando a sua natureza de ferramenta sócio-cultural, existindo uma defasagem entre o sentido original que possibilitou o surgimento das práticas, de tal modo que não se consideraria apropriado o seu uso atual em termos de funções interpsicológicas e intrapsicológicas. Uma das consequências de se compreenderem os modelos de formação como instituições é que os mesmos passam imaginariamente a adquirir *status* de verdade e a naturalizar concepções sobre o processo de conhecimento e de ensino-aprendizagem na relação professor-aluno.

Nessa direção, como destaca Bragança (2008), quem narra traz sempre o contexto e os processos de constituição de sentidos de sua narrativa. Assim, segundo a autora, as narrativas de professores e professoras não contam apenas suas trajetórias individuais de formação, mas trazem, também, a produção social dos significados apropriados pelos sujeitos, num forte entrelaçamento entre o individual e o coletivo. Dessa forma, as abordagens de histórias de vida não utilizam a narrativa como um ato mecânico ou descritivo, mas na perspectiva de uma recriação contextualizada do passado e um olhar em direção ao futuro, promovendo um inventário reflexivo de experiências fundadoras, que pode significar um aspecto emancipatório à formação de professores, articulando dimensões ontológicas, pedagógicas e políticas. No presente trabalho, que tem como tema a formação docente, a autora sinaliza que essa abordagem permite não só se construir uma nova versão sobre si mesmo, com análises, constatações e relações antes não percebidas, como também revelar imagens da docência ainda permanentes no imaginário individual e coletivo.

Assim, o trabalho aqui desenvolvido e referendado nos autores estudados tem como pressuposto que o aporte das histórias de vida e do método (auto) biográfico, no campo da educação, pode proporcionar novas relações espaço-temporais sobre a trajetória de formação e novas possibilidades de integração de experiências, sentimentos e saberes, além de uma contextualização institucional e social da produção de sentidos sobre o processo de formação, tornando-se extremamente fecundo na pesquisa que se volta para a formação do professor.

Nesse sentido, as narrativas apresentadas vão ter como eixo investigativo aspectos da formação inicial, bem como os caminhos que levaram a essa formação e as expectativas em relação à mesma. Seguindo Nóvoa (2010), é importante que a narrativa, no caso (auto)biográfica, se organize a partir de um eixo de investigação, assegurando uma linha de reflexão teórica e epistemológica sobre o tema.

Nesse caso, a técnica específica de recolha de dados escolhida para este trabalho foi a entrevista narrativa, que é descrita por Jovchelovitch e Bauer (2011) como um método de geração de dados, no formato sistematizado por Schütze, ao qual os autores acrescentaram algumas contribuições. A entrevista narrativa é compreendida como um método de pesquisa qualitativo, não estruturado, buscando profundidade, como um contraponto ao esquema de pergunta e resposta que caracteriza a maioria das entrevistas, e que se atém, apenas, a um tópico inicial como deflagrador da narrativa. A ideia básica que permeia esse tipo de entrevista é reconstruir acontecimentos sociais, ou, como neste caso, trajetórias de formação a partir da perspectiva dos informantes. Isto porque, como afirmam Jovchelovitch e Bauer (2011), compreender uma narrativa não é apenas acompanhar a sequência cronológica dos acontecimentos, mas é também reconhecer outras dimensões expressas pelas funções e sentidos contidos na história narrada.

2.2 Abordagem Metodológica: Caminhos Privilegiados

A primeira pesquisa enfocada estrutura-se em função de dois estudos realizados no Brasil e em Portugal. No estudo de natureza exploratória realizado no Brasil, os dados foram recolhidos a partir de relatos narrativos de 34 alunos (29 do sexo feminino e 5 do sexo masculino) em formação inicial, cursando o 2º período do curso de Licenciatura em Pedagogia (2016) de uma universidade privada da região serrana do Estado do Rio de Janeiro, com apresentação de um tópico inicial – *Como chegou ao curso de formação inicial de professores e o que espera dessa formação?*, a ser desenvolvido, de forma extensa, a partir das narrativas dos sujeitos investigados.

No estudo de natureza exploratória realizado em Portugal, a recolha de dados decorre de um registo narrativo escrito, numa abordagem em que a investigação foca-se na ação individual e seus contextos e processos (Afonso, 2005). Foi realizada, no ano letivo 2016/2017, junto de 46 estudantes (45 do sexo feminino e 1 do sexo masculino) do 1º ano da Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro (Portugal). As narrativas individuais foram recolhidas junto dos estudantes com base na resposta ao seguinte desafio: “Escreva uma autobiografia, referindo experiências marcantes, procurando chegar até hoje e respondendo, entre outras, às seguintes questões: *como escolhi ser educador(a)/professor(a)? Que experiências positivas e negativas guardo em função do meu passado enquanto estudante? Que atores ao longo da minha vida me influenciaram? Que práticas educativas me marcaram? O que quero aprender ou desenvolver?*”

O exame dos dados recolhidos em ambos os campos de investigação decorreu de uma análise de conteúdo interpretativo, em que foi possível identificar fatores associados às referências mais marcantes nas narrativas dos estudantes. Com base numa visão global, salientaram-se cinco grandes grupos de aspetos/fatores contidos nas análises das narrativas: i) Aspetos determinantes na escolha do curso de formação; ii) Aspetos relacionados a percepções sobre o curso de formação; iii) Fatores associados ao próprio estudante, ao seu eu, gostos e preferências; iv) Fatores associados ao seu percurso escolar e à natureza das suas experiências educativas e v) Fatores associados à família e aos seus contextos. Em ambos os contextos, optou-se por atribuir nomes fictícios aos participantes da pesquisa, preservando-se a inicial do nome.

É importante observar que, apesar da temática comum à pesquisa realizada no Brasil e em Portugal, em função da diferença das questões introduzidas na recolha de dados a partir do tópico inicial em que foram consideradas as especificidades dos contextos, as análises das narrativas apresentam algumas características próprias em seu desenvolvimento.

A segunda pesquisa a ser apresentada reporta-se ao movimento de se pensar os processos de formação dos professores como parte da discussão mais ampla em políticas públicas, cujo foco incidiu, especialmente, sobre a formação continuada, verificando e refletindo como as políticas governamentais ajudaram a construir consensos e dissensos para a formação permanente e a carreira dos professores.

No que concerne à análise dos Planos de Educação, os procedimentos teórico-metodológicos identificam o estudo como uma pesquisa de natureza bibliográfica, destacando-se, como fontes principais, os documentos legais em vigor, tendo como pressuposto a concepção de Ozga (2000) sobre políticas educacionais entendidas como processos. Essa abordagem facilita a investigação porque permite acessar o desenvolvimento e a aplicação das políticas educacionais por parte do governo, observando suas ressonâncias no nível macro e micro, nos sistemas de ensino em que foram implementadas.

Ambas as pesquisas contribuem para pensar sobre os caminhos da formação de professores na perspectiva dos próprios envolvidos nesse processo, colocando-se em diálogo com as políticas públicas, que nem sempre se concretizam na totalidade, fragilizando a formação e o trabalho dos professores, e a compreensão do professor sobre seu papel e sua função no cenário educativo.

3. OS DADOS: RECOLHA E ANÁLISE NO BRASIL

Dada a natureza deste artigo, no caso da pesquisa na universidade brasileira, optou-se por trazer o registo na íntegra de quatro narrativas, obtidas a partir da técnica de coleta de dados intitulada entrevista narrativa. O procedimento metodológico adotado na recolha foi iniciado com a solicitação feita aos alunos do 2º período de Pedagogia para que respondessem, de maneira livre, a questão proposta no tópico inicial - *Como chegou ao curso de formação inicial de professores e o que espera dessa formação?*. As respostas foram escolhidas por apresentarem pontos em comum com outras narrativas em relação aos temas propostos e sua verificação ocorreu considerando dois grandes grupos de análise: i) Aspectos determinantes na escolha do curso de formação; ii) Aspectos relacionados a percepções sobre o curso de formação.

3.1 Aspectos Determinantes na Escolha do Curso de Formação

Quando era criança, tive uma experiência em ensinar crianças, fui professor de aula particular de 4 crianças com idade entre 6 e 7 anos, com o passar do tempo fui tomando gosto pelo ensinar e educar. Percebi que essa era uma das minhas vocações, sempre gostei de brincar de escolinha com meus irmãos e primos, isso tudo ajudou a concretizar o gosto pela pedagogia.

Eu espero poder aprender mais a cada dia com a educação, quero que essa graduação me faça aumentar mais ainda o gosto pela educação. Espero ver a felicidade no rosto das crianças ao conseguirem aprender. Quero ser igual a meus professores do ensino médio e fundamental, tive uma base ótima, esta formação vai me fazer crescer mais a cada dia, gosto de cuidar, adoro educar, mas o mais importante gosto de ser professor! (Yago – Licenciatura em Pedagogia)

Inicialmente eu não pensava em fazer pedagogia, sempre quis fazer Direito para passar em um concurso para ser Delegada Federal, mas meu pai começou a conversar comigo sobre ser professor me mostrando a importância que a professora tem na vida das crianças, desde então, comecei a pensar nessa possibilidade, depois de algum

tempo decidi que iria fazer Pedagogia e hoje estou aqui, super ansiosa para começar a trabalhar na área. Hoje eu vejo como é gratificante trabalhar na Educação, o como é bom ensinar e aprender com os alunos e sempre ver resultado. Como é gratificante ver todos os dias aqueles olhinhos brilhando olhando pra mim, cada cartinha recebida, cada flor e cada gesto de carinho, assim podendo retribuir cada gesto a eles. Espero aprender diversas formas de ensinar, conhecer sempre algo novo, para que assim eu possa ensinar a eles de formas diferentes, aprender a como lidar com certas situações e o principal aprender conteúdos para estar sempre inovando meus conhecimentos, para que assim eu possa estar disponibilizando a eles a melhora no aprendizado, o ser sempre a mediadora do conhecimento. Espero aprender também sempre com meus alunos, e ser muito dedicada no meu trabalho. (Patrícia – Licenciatura em Pedagogia)

Nessas duas narrativas de alunos de Pedagogia em uma instituição privada de ensino superior no Brasil, é possível inferir que, em relação ao tema caminhos de escolha, embora seja marcante a presença, como referências significativas, da família e de professores que foram importantes na trajetória, a experiência com situações que envolvem práticas pedagógicas, de maneira informal ou não, em diversos períodos da vida ou do próprio curso de Pedagogia, parece ter tido um papel preponderante na escolha desse caminho, consolidando a opção e encaminhando as expectativas na direção de um aprimoramento do que foi constatado como possibilidades de desenvolvimento não só do futuro professor, mas também dos futuros alunos.

Destaca-se, ainda, principalmente na segunda narrativa, a expectativa de aprender diversas formas de ensinar, de lidar com certas situações no contexto do ensinar e aprender, sobretudo, conteúdos para melhorar os conhecimentos, como se tratassem de conhecimentos de ordem diferenciada. Essa questão já havia sido assinalada por Nóvoa (2010) como uma das dicotomias do modelo escolar. A mesma narrativa que apresenta a docência como uma atividade com uma dimensão afetiva que permeia toda prática pedagógica, evidencia, também, na perspectiva de Freire (2005), um professor que se assume como aquele profissional que ensina e aprende ao mesmo tempo.

3.2 Aspectos Relacionados a Percepções Sobre o Curso de Formação

No ensino médio fiz formação de professores, pude conhecer melhor a realidade da sala de aula com os estágios supervisionados, e também o importante papel que o professor exerce. Na realidade eu me apaixonei pela profissão e me encontrei. Durante os três anos do ensino médio eu só fui confirmando a minha vocação. Quando fiz o juramento na minha cerimônia de formatura senti uma emoção muito grande e quando recebi o diploma então, foi inesquecível.

Demorou um pouco, mas consegui um trabalho dentro da minha área. Pude enfim lecionar, foi uma experiência maravilhosa, contudo, pude perceber o quanto é importante buscar mais especialização, mais formação. Então, foi aí que decidi completar meus estudos. Comecei a fazer Letras, pois sempre gostei muito de ler, mas percebi que não era bem isso que eu queria. Passado um tempo decidi mudar de curso e de instituição, e vim parar aqui.

Estou muito feliz com minha decisão e a cada dia me sinto mais segura quanto a minha escolha. Sei que ainda tenho um longo caminho a percorrer, mas a cada obstáculo me sinto mais motivada e determinada no meu objetivo.

Espero ao final do curso me sentir mais preparada para enfrentar as dificuldades da profissão, e poder fazer a diferença na vida de meus futuros alunos.

Estou confiante de que através da educação poderemos melhorar nosso país e torná-lo um pouco mais justo para as futuras gerações. (Fabiana - Licenciatura em Pedagogia)

Cheguei neste curso depois de um longo processo para discernir o que eu queria fazer. Passei por quatro períodos no curso de filosofia e depois, ainda sem saber, fui fazer um teste vocacional com um psicólogo. Durante esse teste, fui descobrindo diversas áreas que eu podia atuar, dentre elas a pedagogia. A pedagogia está na minha vida desde sempre. Minha mãe, minha tia, meu tio, todos são professores. Trabalho é que não faltava, sempre organizando trabalhos dos alunos de minha mãe (filho de professor sofre), mas eu gostava. E assim vim parar na pedagogia. Espero poder compreender esse universo infantil, que vejo como tão complexo, puro e simples, poder também atuar nessa área da educação e ser um bom profissional para poder garantir um futuro melhor para elas. Na faculdade vemos muito isto o como está precária a educação em diversos lugares. Espero eu poder contribuir para uma melhor formação no futuro. (Luciano – Licenciatura em Pedagogia)

Mais uma vez, os aspetos marcantes na escolha da profissão, como influência familiar e experiências de exercício da docência, funcionam não só como fatores importantes nessa escolha, mas também como fatores que apontam para questões que envolvem a complexidade do exercício da prática pedagógica. Além disso, são elencados os desafios da docência, marcados não só em função do fator humano envolvido, como também em relação à consciência da precariedade do contexto educacional, consciência esta que parece aumentar junto com a percepção da importância da educação no cenário social. Assim, as narrativas apontam a responsabilidade e a complexidade de ser professor, reconhecendo a importância da formação, e que, nessa escolha da profissão, também está implícito um desejo de corresponder à expectativa de ser um bom professor, que decorre, especialmente, de terem, como alunos e futuros professores, vivenciado uma formação de qualidade, capaz de prepará-los para desenvolver a atividade docente.

4. OS DADOS: RECOLHA E ANÁLISE EM PORTUGAL

As narrativas, recolhidas junto a treze estudantes de Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro (Portugal), responderam ao seguinte tópico inicial: “Escreva uma autobiografia referindo experiências marcantes, procurando chegar até hoje e respondendo, entre outras, às seguintes questões já referidas: *como escolhi ser educador(a)/professor(a)? Que experiências positivas e negativas guardo*

em função do meu passado enquanto estudante? Que atores ao longo da minha vida me influenciaram? Que práticas educativas me marcaram? O que quero aprender ou desenvolver? ". Assim, surgem nesse contexto de investigação, como já mencionados, os seguintes fatores: i) Fatores associados ao próprio estudante, ao seu eu, gostos e preferências; ii) Fatores associados ao seu percurso escolar e à natureza das suas experiências educativas e iii) Fatores associados à família e aos seus contextos.

Este interesse e deslumbre que tenho pela infância manifestou-se desde muito cedo. Ainda criança, o carinho e o cuidado pelo mais novo era sempre muito notório. Sempre tive como referências a minha educadora e mesmo em brincadeiras, o meu nome era sempre o nome da minha educadora. Ao longo dos anos, as escolhas, os passatempos eram sempre direcionados em torno de uma via que com o passar do tempo se evidenciava mais, ser educadora de infância. Tive bons e maus professores, como toda a gente. Mas de facto, os maus tiveram grande peso naquilo que sou "menos apta", como a matemática. O estar em grupo, lidar com pessoas diferentes de nós, a partilha, a entajuda sempre foram práticas educativas que me marcaram e que me eram incutidas. Quero poder transmitir determinados valores, práticas educativas, formas de estar e agir a crianças, essas que tomam sempre um adulto como referência. Para isso há muito que quero aprender para poder transmitir as coisas certas, nas alturas indicadas. Estou completamente disposta a aprender o que na prática no dia-a-dia pode ser de facto aplicado. (Renata – Licenciatura em Educação Básica)

Desde pequena que quero ser professora. Era e é o meu sonho. Nesta escolha fui muito influenciada pela minha educadora e pela minha professora primária. Uma das práticas educativas que me marcaram foi o ensino do respeito pelo outro e a organização que devemos ter. Desde a pré-primária que me lembro de ser educada assim. Ao longo do meu processo tive bons e maus professores e espero que neste curso consiga aprender a ser uma boa professora/educadora e que desenvolva capacidades que até aqui não desenvolvi! (Célia – Licenciatura em Educação Básica)

Um dos padrões que pode ser identificado nessas narrativas de alunos, futuros professores, de uma universidade em Portugal, refere-se a, desde cedo, ter se manifestado neles um forte interesse de ser educador ou professor e, ao mesmo tempo, aludem ao papel influenciador dos profissionais que tiveram ao longo do seu percurso escolar. Assume, ainda, destaque a importância atribuída às interações pessoais, à natureza dos valores a estimular numa base de grande afeição pelas crianças e pelo mundo da infância em geral. As expectativas futuras incidem no desenvolvimento de conhecimentos e capacidades pessoais, visando a uma melhor intervenção na educação de crianças.

Uma abordagem mais criteriosa dos dados da Licenciatura em Educação Básica permite-nos evidenciar outras leituras, emergindo das narrativas dos estudantes do 1º ano, uma confluência de conteúdos coerente com as três grandes marcas de fatores já referenciados: fatores associados ao próprio estudante, fatores associados ao seu percurso escolar e fatores associados à família. Por outro lado, se é possível identificar de forma consistente que os dados integram os fatores referidos,

não o fazem com igual expressão. Parece existir certo equilíbrio no conteúdo das narrativas dos estudantes entre os fatores associados ao próprio estudante e ao seu percurso escolar. Por outro lado, os fatores associados à família parecem não ser tão expressivos em termos comparativos. Pode-se sintetizar, dizendo que coexistem dois grandes grupos de fatores nas narrativas: associados ao próprio estudante e associados ao seu percurso escolar. Com muito menor peso comparativo, surgem os fatores associados à família e ao seu contexto.

4.1 Fatores Associados ao Estudante

Este conjunto de narrativas cujo conteúdo se refere aos gostos, preferências do estudante, articula-se também com as percepções pessoais das suas vivências marcadamente subjetivas e singulares. Em termos quase íntimos, é assumido como algo do imaginário e do sonho, como refere Edna (Licenciatura em Educação Básica, narrativa 27), quando descreve que *“Escolhi ser educadora/professora de infância porque é o meu sonho desde pequenina”*, ou mesmo dito de outra forma, *“Desde pequena que quero ser professora. Era e é o meu sonho”* (Joana - Licenciatura em Educação Básica, narrativa 6), muitas vezes expressando de forma clara e objetiva a ideia do gostar de crianças, como é referido *“Escolhi ser educadora/professora devido ao meu gosto por crianças”* (Carla - Licenciatura em Educação Básica, narrativa 28) ou ainda *“Ao longo dos meus quase 20 anos de vida que sempre tive um carinho especial por crianças”* (Marta - Licenciatura em Educação Básica narrativa 38) ou *“Desde sempre que as crianças me fascinaram”* (Vera - Licenciatura em Educação Básica narrativa 1). De uma forma mais expandida e contextualizada, essa visão surge ilustrada na narrativa seguinte:

“Lembro-me das minhas brincadeiras de criança, de imaginar estar a partilhá-las com alguém. Alguém esse que por muitas vezes era uma sala cheia de alunos. Uma brincadeira incentivada pelos meus pais quando me ofereceram a miniatura de um quadro preto, para completar ainda mais “a minha sala de aula”. Curiosamente à medida que fui chegando à idade da pré-adolescência as crianças não eram algo que me fascinavam, mas a vontade de ensinar permanecia. Com o nascimento de uma prima o gosto pelas crianças renasceu e tive a certeza da profissão que gostava de exercer com o crescimento da minha prima sempre tive a preocupação e o gosto de começar a ensinar-lhe pequenas coisas que seriam bases para o resto da sua vida como pessoa e como estudante. Quero desenvolver um novo método de estudo e uma nova relação professora-aluno que incentive regularmente a aprendizagem por parte dos estudantes” (Jacinta - Licenciatura em Educação Básica narrativa 7).

Ou uma outra narrativa claramente focada no Eu, na reflexão individual, refere:

“Desde muito cedo percebi o que queria para a minha vida, pois com a minha educação sou uma pessoa que sabe perfeitamente o que precisa para a sua vida. Isso, com toda a certeza passa por ser educadora de infância ou professora. Em pequenina, lidei diariamente com crianças de idades variadas, pois aos 8 anos fui institucionalizada, o que contribuiu para a minha decisão. Devido a este facto, uma criança institucionalizada

enfrenta várias adversidades e uma delas é a solidão. Foi precisamente nos momentos de solidão que decidi seguir esta área, a fim de proporcionar uma boa e memorável infância a todas as crianças. Um dos meus ícones, senão o único é o Mahatma Gandhi, pois tal com, ele sempre procuro a paz e a realização pessoal para mim e para as crianças com que lido e lidarei nesta profissão. Sempre participei em ações de voluntariado em prol de ajudar crianças, pois o que mais me satisfaz é ver um sorriso no rosto delas e saber que de alguma forma contribuí para a sua felicidade, integração e bem-estar” (Luciana - Licenciatura em Educação Básica, narrativa 5).

4.2 Fatores Associados ao Percurso Escolar

Com forte expressão na globalidade das narrativas dos estudantes, os fatores associados ao percurso escolar individual assumem grande diversidade. Quando Joana (Licenciatura em Educação Básica, narrativa 6) refere que *“Nesta escolha fui muito influenciada pela minha educadora e pela minha professora da primária”*, emerge claramente um forte apelo aos profissionais de educação que teve nos primeiros anos. De forma constante, as referências narrativas assumem as suas diferenças e singularidades, por vezes, traçando percursos ou descrevendo experiências educativas, como quando se relata que:

“Ao longo da minha vida nunca soube qual era o curso que gostava de frequentar. Quando cheguei ao ensino secundário fui sujeita a testes psicotécnicos e o resultado foi educação. Comecei a pensar se era mesmo isto que eu gostava e dei por mim a admirar a função dos meus professores e a ver-me a fazer “aquilo”. Durante o meu percurso escolar tive experiências positivas e negativas. Desde cedo tive presente na uma educadora dado que entrei aos 6 meses de idade num jardim-de-infância. E dessa altura guardo muito boas memórias. Quando entrei no 1º ciclo foi um choque e foram 4 anos de loucura. Estava numa turma indisciplinada e os professores não aguentavam. Durante esse tempo tive mais de 6 professores e de todos só guardo boas memórias de uma professora. A professora que conseguiu fazer a diferença naquela turma. No restante percurso escolar tenho muito boas memórias e alguns professores foram marcantes” (Rita - Licenciatura em Educação Básica, narrativa 19).

Outra narrativa surge com um forte enquadramento cronológico e sequencial, e aparecem, de forma acentuada, as referências a fatores associados ao percurso escolar:

“Durante todo o meu percurso escolar e educativo tive a possibilidade de vivenciar momentos e experiências fantásticas, rodeada por familiares, educadores e amigos que ainda hoje se mantêm na minha vida. Porém a acompanhar estes momentos felizes, vieram também alguns negativos. Nasci e fui criada no distrito de Aveiro e integrei uma turma no Jardim de Infância logo aos dois anos de idade. Todo o meu percurso neste centro educativo foi bastante feliz, onde, tanto os educadores como os auxiliares me deram o conforto e carinho que precisava, e ainda hoje mantenho muitas dessas amizades. A entrada no 1º ciclo foi um pouco atribulada pois, ainda era muito nova e imatura, ao ponto de trocar o estudo pela brincadeira. A permanência dos meus professores foi sempre irregular e, durante o meu terceiro ano veio, para a nossa turma uma professora que não nos dava a devida atenção, deixando-nos (alunos) para segundo plano, o que se veio a reflectir nas notas de todos. Apesar dos contratemplos, fiz este primeiro ciclo sem grandes problemas e ao longo dos meus estudos,

a imaturidade deixou de ser algo preocupante. A minha vontade de ser professora primária prende-se por aí, não permitir que os meus alunos tenham a mesma experiência negativa e degradante que eu tive, mas sim providenciar uma educação de qualidade e com garantia de bons resultados...(Sónia - Licenciatura em Educação Básica, narrativa 2).

4.3 Fatores Associados à Família

Com muito menor expressão na globalidade das narrativas, os fatores associados à família identificam quase sempre o papel ou a influência dos pais ou experiências com crianças da família. É assim nas referências como *“o sonho de ser educadora surgiu quando ajudei a minha mãe a cuidar de duas crianças, em que as ajudava a realizar os trabalhos de casa e a esclarecer dúvidas que tinham nas aulas”* (Alfreda - Licenciatura em Educação Básica, narrativa 24) ou com outro vínculo, *“Uma das pessoas que me influenciou foi sem dúvida a minha mãe que é professora e sempre cresci nesse contexto o que me fez ganhar gosto e motivação para seguir este curso”* (Carla - Licenciatura em Educação Básica, narrativa 28). Uma outra narrativa descreve de forma mais específica que *“sempre tive uma visão muito fixa em relação ao ensino tradicional e às salas de aula principalmente por contactar com famílias que são professores em escolas de métodos alternativos (como a Escola da Ponte) e em escolas de necessidades educativas especiais”* (Ana Rita - Licenciatura em Educação Básica, narrativa 44).

As narrativas dos estudantes evidenciam formas pessoais e subjetivas de expressão dos motivos e fundamentos para a escolha do curso de Educação Básica. Ao mesmo tempo, descrevem de forma própria que as razões associadas à fundamentação das suas escolhas de desejar virem a ser educadores/professores decorrem, principalmente, das suas características pessoais, gostos e preferências, bem como do seu percurso escolar e das experiências educativas. Contudo, quando se detêm a descrever o papel condicionador dos seus anteriores educadores e professores, fazem-no atribuindo um muito maior peso aos educadores e professores dos primeiros anos. Esse fato deve-nos fazer refletir sobre o papel destes docentes na formação e na própria socialização profissional. Por outro lado, a família e os seus contextos parecem não ser dos fatores mais condicionadores das decisões dos estudantes em relação à escolha do curso.

5. POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ASPECTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS

A política, originalmente, é uma dimensão da atividade humana. Há um sentido político no comportamento individual e coletivo que homens e mulheres assumem em sociedade. Konder (2009) afirma que, consciente ou inconscientemente, os indivíduos exercem a sua atividade política cotidianamente e interferem nas decisões uns sobre os outros. Para o autor, os indivíduos adaptam ou

moldam as suas atitudes frente às instituições vigentes e “colaboram com os movimentos tendentes a manter inalterada ou a modificar a estrutura socioeconômica existente em um momento dado” (Konder, 2009, p. 15).

A interpretação predominante do significado semântico de *política*, excluindo as singularidades, compreende-a como uma ciência que se insere na organização e na administração do Estado ou no domínio do poder, na institucionalização de um sistema e, portanto, caberia analisar a política a partir da relação entre o Estado e a Cidade¹. Porém, só é possível refletir sobre a concepção de política pela análise de seu movimento histórico e dos conflitos de interesses que resultam em distinções conceituais e separações significativas das esferas da vida social, em particular das relações de poder. A política, na antiguidade grega, constituía a vida social em todas as suas dimensões e centralizava-se na organização da cidade. A expansão do Cristianismo promoveu a separação entre o poder espiritual e o poder temporal. O poder espiritual é subtraído da esfera política no domínio da religião. A configuração da sociedade burguesa, por sua vez, fundamentada na liberdade de mercado, aparta a política do poder econômico, restringindo-a ao poder público. Nesse processo de rupturas, é estabelecida a distinção entre os conceitos de sociedade civil (articulada às relações privadas) e sociedade política (referente à esfera pública). Desse modo, a denominada ciência política, que tinha como objeto de estudo as relações de poder no conjunto da sociedade, direcionou o seu olhar para o estudo das relações de poder que tem como núcleo o Estado. Maar (2004) esclarece que, apesar dos múltiplos conceitos atribuídos à política, há uma unanimidade entre os autores ao relacioná-la às formas de poder, especificamente ao poder político articulado à esfera institucional. Para Azevedo e Aguiar (2001), a política corresponde a dois planos: o abstrato e o concreto. No plano abstrato, as políticas refletem e refratam uma estrutura de poder e de dominação, ou seja, representam os conflitos presentes no tecido social. No plano concreto, as políticas públicas consideram “os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (p.5). Para a teoria do neoinstitucionalismo², os indivíduos e as instituições políticas são vitais para a compreensão do processo político e, também, para a elaboração e a conformação das políticas públicas. A *polity* (política) designa a dimensão institucional, representada pela ordem do sistema político, pelo sistema jurídico e pela estrutura institucional do sistema político-administrativo. A política, nesse caso, é caracterizada pela constituição republicana dos três poderes, pelo federalismo e pelo sistema eleitoral. O processo político é marcado pelo conflito

1 O vocábulo *pólis*, que se desdobra para *politikós*, refere-se a tudo que contempla a cidade e ao que é urbano, civil, público e social. Assim, o significado de política fazia referência direta aos assuntos envolvendo a vida coletiva, a interação humana na esfera pública. O termo Política se propagou por meio da obra de Aristóteles, intitulada “*Política*”, vista como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, com a significação mais comum de arte ou ciência do Governo (Bobbio, 1998, p. 954).

2 A corrente neoinstitucionalista foi criada em 1980, com base no trabalho de Polanyi (1980) sobre o surgimento e o desaparecimento da sociedade de mercado. A intenção dessa corrente é resgatar o papel do Estado nas políticas públicas e parte do entendimento de que ao instituir as políticas públicas, elas reestruturam os processos políticos.

entre objetivos, conteúdos e decisões. Assim, a participação de indivíduos, grupos, classes e Estado no processo político, por meio da interpretação das ideias e da busca de interesses, é moldada pelo arcabouço institucional, bem como pela trajetória do fazer político que molda e, “simultaneamente, é moldada pela dimensão material da política” (Carvalho, 2012, p. 53).

No entanto, para apreender os fenômenos políticos no contexto da totalidade social, é necessário integrar as relações existentes entre o ser e o devenir humano, isto é, os fatos empíricos com as possibilidades concretas em que estão presentes na realidade, onde a política é um processo dinâmico mediado pela práxis.

Gramsci (1999), ao discutir teoria política, realiza uma distinção importante entre “grande política” (alta política) e a “pequena política” (política do dia a dia). A grande política envolve as questões relacionadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa e pela conservação de determinadas estruturas orgânicas sócio-econômicas. A pequena política envolve as questões parciais e cotidianas que se configuram no interior de uma estrutura pré-estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as inúmeras frações de uma mesma classe política.

Gramsci (1999) acreditava que quanto mais se propagasse a socialização da política e se desenvolvesse a sociedade civil, mais os processos sociais seriam determinados pela vontade coletiva e cada vez menos coercitiva seria a causalidade econômica.

Entende-se que a política é uma expressão polissêmica (Maar, 2004) e polifônica, pois engendra mediações e interpretações articuladas ao contexto histórico, social e cultural de uma determinada época. Nesse sentido, pela análise da linguagem da diferença e da singularidade, a política inscreve-se na produção da hegemonia de sentidos que silenciam, alienam ou transformam as relações humanas, aqui traduzidos em políticas instituídas e políticas instituintes.

Compor uma linearidade e unilateralidade do conceito de política e, em especial, de uma política de formação de professores seria negar e/ou silenciar a gênese histórica da política como “fazer-se” e “vir a ser” de homens e mulheres, pois há uma integração entre passado, presente e futuro, os quais formam um *continuum* indivisível. Por essa razão, enfatizam-se, neste estudo, as construções que são estabelecidas no interior da grande política instituída entre governantes e governados, e o processo que se realiza na pequena política instituinte entre os professores que mobilizam suas práticas pedagógicas de formação inicial e continuada.

No campo metodológico, a investigação sobre política em educação permite trazer os professores do seu lugar de receptores para membros de uma comunidade de investigadores (Ozga, 2000). Além disso, a investigação em educação, sobretudo, no que se refere à formação de professores, ratifica seu caráter qualitativo de abrangência, quando não está a serviço apenas de objetivos úteis, mas trata de investigar as políticas educacionais em suas contribuições e potencialidades para a melhoria da educação dos futuros professores e daqueles que já estão inseridos nas escolas.

Para tanto, é preciso que desde a sua iniciação nas escolas de formação docente, os professores convivam com práticas de investigação sobre as políticas educacionais, debatendo-as e recolhendo dados que possam relacioná-las à sua própria vivência profissional. A predisposição para a investigação no âmbito da formação serve para desencadear a reflexão e a criticidade sobre o trabalho no magistério, possibilitando que experiências sejam narradas, testadas e, num momento posterior, aplicadas ao contexto escolar. Contudo, o papel do pesquisador não para nessa etapa, mas recolhe dela novos dados para que sejam confrontados novamente, analisando resultados a partir do que se esperava da aplicação de uma determinada política e como ela, de fato, foi instituída no cotidiano.

Ao entender a pesquisa em políticas públicas e, especialmente, em políticas educacionais como parte fundamental da formação de professores, valoriza-se o papel dos sujeitos na operacionalização dos ensinamentos que adquiriram e na capacidade de discernir o que se adequa ou não, diante das diferentes realidades com as quais se depara. De acordo com Ozga (2000), os professores vão se tornando peritos em assuntos de pedagogia, quando se dedicam à reflexão sobre a identidade profissional aliada aos conhecimentos técnicos. Essa associação “confere simultaneamente status e obrigações, enquanto cidadão e enquanto profissional”. Para a autora, “as investigações em política educacional deverão estar disponíveis como recurso e como área de trabalho para professores” (p.26), devido a sua capacidade de inspirar segurança na tomada de decisões de matiz político, bem como para realizar avaliações coerentes e independentes das políticas governamentais que, por vezes, não têm como fins, objetivos educacionais, mas, principalmente, econômicos.

Saviani (2013) corrobora essa premissa metodológica, quando afirma que a investigação sobre política contribui para o enfrentamento dos limites que a organização do Estado e dos governos impõe à formação de professores, limites que se efetivam, de maneira explícita ou camuflada, nas medidas da política educacional elaborada e instituída pelas diferentes instâncias governamentais.

No Brasil, as investigações sobre a história educacional confirmam um ensino elitista e desigual em que a prioridade de ações destinava-se, quase em sua totalidade, à educação superior, secundarizando a escolarização básica; no entanto, nos anos de 1990, o governo, sob a égide dos impactos sociais e econômicos, inspirado pelos ideais neoliberais, colocou em pauta as agendas nacionais para a formulação de políticas educacionais com o objetivo de assegurar o direito e a universalização do ensino a todos os brasileiros. As pesquisas evidenciam que a defesa pela implementação de políticas públicas que atendessem à população brasileira passou a ser central nas discussões de diversas instâncias, em particular, preconizando-se a ideologia do desenvolvimento nacional pela eficiência política da educação. Compreendia-se a política pública como um coletivo de medidas que conformavam determinadas ações governamentais, as quais buscavam responder às demandas de grupos de interesse.

Assim, discutir as políticas públicas em sua concreticidade, implica percebê-las em suas transformações em curso e em suas contradições. Convém pontuar que é necessário, também, identificar como essas

transformações relacionam-se com a formulação das políticas, em particular, da política educacional. Da política educacional instituída pela LDB n. 9.394/96 derivam as ações para as formações inicial e continuada de professores, reguladas pelo Ministério da Educação, representado em suas secretarias e pelas autarquias governamentais no que tange ao financiamento e efetivação da política.

Entretanto, a desigualdade firmada na dualidade estrutural não é um aspecto tipicamente da política educacional brasileira. Ao contrário, o método de concepção e desenvolvimento das políticas modifica-se igualmente, já que modeladas de acordo com as condições, interpretações e recursos socioinstitucionais nacionais relevantes e específicos da formação social de cada país. Em Portugal, dado o horizonte de consolidação de um bloco econômico da União Européia, ao final dos anos de 1990, é promovida uma nova fase das políticas educativas e de formação, marcada por um coletivo de iniciativas, entre as quais o Programa de Educação/Formação 2010 (1999-2000), o processo de Bolonha (1999) e o processo de Bruges/Copenhaga (2001-2002). Nessas iniciativas, excluem-se os grupos sociais e os profissionais da educação dos processos de elaboração e avaliação das políticas. Antunes (2008) afirma que essa concepção acentua-se em uma postura tecnocrática da política, que excluiu os sujeitos e ignorou os processos e os contextos concretos de ação. Em uma perspectiva de fragmentação, evidencia-se uma tendência que assume a orientação política deliberada, ancorada no desenvolvimento de uma intervenção econômica nas áreas da educação e da formação de forma transversal, com ênfase nas políticas sociais e de desenvolvimento tecnológico.

Ball (2001) analisa que há um crescimento no processo de transformação da concepção de políticas específicas do Estado para uma única concepção de política para a competitividade econômica. Desse modo, a educação é integrante desse movimento e sujeita às prescrições normativas do economicismo e à forma cultural na qual a escola existe e pode existir. Para o autor, a linguagem da política se inscreve em um governo conjunto em que a formação de habilidades e a política da aprendizagem são o princípio orientador e integrador dos programas e das práticas estabelecidas. Nesse sentido, Ball (2001) afirma que, em geral, as políticas são frágeis e realizadas por meio de acordos, programas focais que podem ou não funcionar. Para o autor, essas políticas são recortadas, aperfeiçoadas, ensaiadas e definidas por meio de processos de influência, produção e disseminação de textos, e por fim, reelaboradas nos contextos da prática. O que predomina nesse processo é o mercado educacional que atinge todos os sujeitos e agentes educativos, fazendo com que esses assumam novos tipos de preocupações extrínsecas e, como consequência, atribuam um outro significado à educação. Dessa forma, “o mercado educacional tanto dessocializa, quanto ressocializa; cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo. Os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados” (Ball, 2001, p.108).

É evidente que a política educacional é, profundamente, afetada pela economia, pelo modo de acumulação flexível e pela reestruturação produtiva que insidem em mudanças significativas no

mundo do trabalho e repercutem na definição das políticas educacionais. Nesse sentido, as relações, os processos e as estruturas de dominação da sociedade globalizada promovem desafios epistemológicos à política, em seus desdobramentos teóricos e práticos. É importante, nessa dinâmica, dar sentidos às concepções de política ou, até mesmo, criar outros espaços para essa discussão, considerando a envergadura dos processos e das estruturas do poder local e do poder global. Dessa forma, desloca-se o lugar da política, pois uma política instituinte questiona as diretrizes dos blocos de poder e demonstra, na ação reflexiva da práxis pedagógica, as fragilidades da política instituída. A formação de professores, pensada nessa perspectiva, procura modificar as condições clássicas das categorias elencadas para a formação no que se refere às suas significações práticas e teóricas. Para contribuir com essa compreensão, Michael Apple (2005) discute sobre uma Economia Política do cotidiano, que tem como premissa a orientação teórica e metodológica. Segundo o autor, no interior de cada instância educacional, em todos os níveis, existem práticas contra-hegemônicas que são construídas e defendidas. Confirma, portanto, que a luta política cotidiana cria novas políticas educacionais que fortalecem a formação inicial e continuada de professores a partir das necessidades e das demandas das distintas realidades locais. Apple (2005) retrata a complexidade de problematizar, concomitantemente, a especificidade das diferentes práticas e as formas de unidade articuladas que elas constituem. A relevância desta pesquisa evidencia-se nas narrativas comuns que se expressam em suas diferenças, ou seja, nos interesses comuns que são identificados e questionados, bem como nas interrelações das políticas instituídas da formação de professores e dos efeitos políticos subjetivos construídos na política instituinte das escolas e na formação dos futuros professores.

6. COMO AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DIALOGAM COM AS EXPETATIVAS DOS FUTUROS PROFESSORES: COMPASSOS E DESCOMPASSOS

As políticas públicas para a formação de professores, tanto no Brasil, como em Portugal, precisam se aproximar mais dos envolvidos nesse processo, especialmente quando se verifica que há nas narrativas sobre a escolha da profissão docente uma visão romantizada da carreira que, pouco a pouco, vai sendo desconstruída com a inserção na realidade do trabalho dos professores. Os alunos e alunas, levados à licenciatura de Pedagogia, no Brasil, e Educação Básica, em Portugal, declarando-se movidos por um proclamado “gosto pela infância”, ou pelo exemplo dado por seus antigos professores, ou, ainda, por experiências vividas enquanto crianças, ao se depararem com a realidade de atuação, particularmente nas redes públicas, começam a ter a dimensão das dificuldades que cercam a profissão, desde as deficiências técnicas para exercerem seu trabalho, muitas vezes constatadas logo após a conclusão dos cursos de formação inicial, até as condições oferecidas para que possam cumprir sua “missão” e “vocação”, ambas justificativas que aparecem nas narrativas.

Silva (1997) utiliza a expressão “choque com a realidade”, aplicada aos professores em início de carreira,

para traduzir “todo o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo” (p.54). Esse impacto inicial, por sua vez, já começa a movimentar certezas e narrativas sobre a escolha da profissão, as quais passam a incorporar mais justificativas de ausência de outras possibilidades, do que as afirmações presentes anteriormente que se referiam a desejos pessoais como: “sempre quis ser professor”, ou “desde a infância queria ser professora”.

Além de aprender um “novo papel”, assim como adequar as suas características pessoais à forma de ensinar, fazendo com que os alunos aprendam, outras preocupações são elencadas por Silva (1997, pp. 56-57) como inerentes ao início de carreira dos professores. Para a autora, o confronto com o meio socioprofissional causa nos professores “medos, frustrações e insegurança”, especialmente relacionados à carga de trabalho burocrático, ausência de condições materiais, carga horária exaustiva, relação com os gestores, turmas numerosas, falta de apoio para a resolução de problemas, entre outras circunstâncias que contribuem para uma desilusão progressiva que vai culminar com a perda de entusiasmo pela carreira docente.

As narrativas apresentadas mostram que os futuros professores têm diversas expectativas em relação à atividade docente que, nas palavras de Huberman (2007, pp.39-46), fazem parte do “ciclo de vida profissional” em que se encontram, cuja “entrada na carreira” é marcada por um entusiasmo inicial que vai, ao longo das fases subsequentes, passar por uma “crise existencial”, na qual são colocadas em questão as escolhas e a própria permanência na atividade docente, para, a seguir, após um “distanciamento afetivo” e “conservantismo e lamentações”, partir-se para o “desinvestimento”, algo comum de ser encontrado no fim da carreira dos docentes, mas que aparece, cada vez com mais frequência, pouco tempo depois dos anos iniciais de exercício do magistério.

Embora outras carreiras apresentem ciclos semelhantes, a continuidade de pesquisas que têm como foco as motivações referentes ao “desinvestimento” na carreira por parte dos professores com esse perfil, evidencia que “o cansaço, o sentimento de rotina, os alunos indiferentes ou mal comportados e razões institucionais, que vão das condições de trabalho a conflitos com os colegas”, são causas elencadas para o desestímulo designado como característico dos “piores anos da carreira” (Gonçalves, 2007, p. 154).

É nesse sentido que as políticas de formação e valorização de professores buscam normatizar aspectos que possam garantir ações específicas e constantes para os profissionais da educação, entre elas, Formação continuada; Pós-graduação para todos os professores; Fórum permanente e políticas de valorização salarial; Plano de Carreira; Qualificação profissional; Fórum permanente de discussão das condições de trabalho; Repasse e aplicação de recursos para a formação inicial e continuada; Formação dos gestores; assim como outros temas que são destacados em lei.

Todavia, quando se analisam os preceitos normativos estabelecidos na legislação vigente para promover a formação continuada e a valorização dos professores, confrontados à realidade constante

dos relatórios oficiais apresentados pelos gestores com a finalidade de demonstrar o cumprimento da lei, o que se depreende é que há um ritmo bastante lento para a implantação de qualquer melhoria das condições de trabalho desses profissionais, bem como suas deficiências salariais históricas comprometem outras medidas que, embora não estejam diretamente ligadas, acabam por interferir no processo como um todo.

A valorização profissional passa, necessariamente, por Planos de Carreira adequados ao nível de formação dos profissionais docentes, e somente essa valorização pode se tornar propulsora de ações como a busca por formação continuada, maior titulação e qualificação profissional, interesse pela gestão das escolas e dos setores pedagógicos, etc. No entanto, o pano de fundo para a efetivação de qualquer uma dessas perspectivas previstas em lei é o financiamento da educação que envolve o repasse e a aplicação de recursos, de forma equilibrada, atendendo-se, prioritariamente, ao que já é uma norma a ser cumprida. Embora o investimento naquilo que é previsto em lei pareça o óbvio, nem sempre essa relação é respeitada e, muitas vezes, os gestores elegem suas “políticas de governo” como alvos prioritários dos investimentos, desrespeitando os Planos de Educação que, por sua natureza resultante de conferências e congressos com a participação dos profissionais da educação, além de instituídos por lei municipal, estadual ou federal, são considerados “políticas de estado” (Valle, Meneses, & Vasconcelos, 2010).

Ao colocar em diálogo as políticas públicas sobre a formação de professores e as expectativas dos futuros professores expressas em suas narrativas, observam-se os descompassos que vão sendo acumulados ao longo da trajetória docente, permitindo que sujeitos que se autodenominavam com “gosto” pelo ensinar e educar, por ser professor, por estar com as crianças, encontrem-se, já inseridos na profissão docente, constantemente “perante numerosos dilemas”, “já que a realidade do ensino produz-se num quadro bem diferente” (Sacristán, 1999, pp. 86-89), do que aquele imaginado pelos licenciandos em suas reflexões iniciais sobre a escolha da profissão docente.

As políticas públicas para as formações inicial e continuada e a valorização dos profissionais de educação se fazem, cada vez mais, urgentes e necessárias, não somente no estabelecimento de avanços nesse campo, mas, notadamente, na fiscalização das conquistas já incorporadas à legislação que, todavia, não vêm sendo cumpridas integralmente, como ocorre no Estado do Rio de Janeiro, onde dados oficiais e estatísticas, muitas vezes, encobrem a realidade que se apresenta muito aquém do proposto, embora sinalizada como objetivos e metas atingidas do Plano Estadual de Educação.

7. CONCLUSÕES

Ao serem inseridas no contexto da formação de professores, as histórias de vida trouxeram uma imensa contribuição a esse campo, porque propõem aos sujeitos, nas palavras de Pineau (apud

Delory-Momberger, 2014, p. 313), “o poder transformador” de examinar suas próprias condições de formação. Para os pesquisadores da área, é inegável a significação dessas experiências, uma vez que esse poder se multiplica, à medida que, de acordo com Ferrarotti (2014), “a fala que cada um de nós deve recitar, a que lhe cabe no grande palco da sociedade, pesa indiscutivelmente sobre as estruturas arquetípicas das motivações e das orientações individuais” (p.92). Dessa forma, em uma sociedade cada vez mais individualista, compartilhar histórias de vida para, por meio delas, encontrar seu lugar na história coletiva da formação dos professores torna-se “uma perspectiva emancipadora e militante” (Delory-Momberger, 2014, p. 314).

Nesse sentido, a entrevista narrativa realizada com alunos do curso de Pedagogia, no Brasil, e da Educação Básica, em Portugal, revela mais do que parte da história de formação de cada um deles, mas também evidencia as premissas que envolvem as trajetórias para se chegar até o curso de formação de professores e o que os sujeitos esperam dessa formação. As narrativas analisadas demonstram que os alunos, futuros professores, são marcados por experiências que ocorrem antes de seu ingresso nesses cursos, que têm influências em suas trajetórias posteriores. Apontam, principalmente, como desafio a necessidade de participação em uma formação sólida, abrangendo conhecimentos e procedimentos, para que possam responder aos desafios que serão colocados em sua atividade docente, o que demonstra a articulação necessária entre a formação inicial e a continuada de professores, a criação e implementação de políticas públicas que possam atender às necessidades de formação e de trabalho de professores, considerando seus contextos específicos, quando se pretende promover uma educação de qualidade.

É possível assinalar que a linha descendente de motivações para a permanência e a manutenção do entusiasmo pela profissão docente também está eivada da ausência de políticas públicas efetivas para a formação inicial e a continuada e a valorização dos profissionais da educação, o que, pouco a pouco, compromete o trabalho cotidiano e as possibilidades de transformá-lo. Assim, muitas vezes, diante da ineficácia em tentar alterar suas condições de trabalho, os sujeitos submergem às suas expectativas e abdicam de seus projetos iniciais, conformando-se com as condições existentes.

Nessa linha, considerando os dados da segunda pesquisa que abordou políticas públicas relacionadas à formação e à valorização de profissionais de educação previstas nos Planos de Educação, é possível inferir que o Estado, por sua vez, responsável pela gestão de grande parte das redes escolares que atendem à população, não tem demonstrado, por meio das políticas públicas educacionais instituídas, compromisso com a efetivação de condições que possam aproximar as expectativas de jovens ingressantes em cursos de licenciatura à realidade das escolas, tornando-as mais adequadas ao desenvolvimento do trabalho docente. As próprias diretrizes legais são reduzidas ao seu mínimo de efetivação, muitas vezes, apenas para cumprir os protocolos exigidos. Aos professores sobrevêm as narrativas de vida e, incluídas nelas, as de formação, que podem revelar outra possibilidade

metodológica de compreender seu trabalho, modificando o campo em que se verifica a realidade e, posteriormente, a própria realidade.

Dessa forma, a modo de conclusão, este estudo, a partir do diálogo estabelecido entre as duas pesquisas realizadas, apontou que a entrevista narrativa pode contribuir não só na constatação de alguns sentidos presentes nas concepções sobre formação, como promover reflexões sobre aspetos que ainda se constituem como desafios no processo educativo. Tais desafios estão, de algum modo, relacionados à própria concepção de formação das instituições para o atendimento desse alunado, como também à formulação e à implementação efetiva de políticas públicas para formação já instituídas e a instituir, tanto no Brasil como em Portugal.

Assim, as pesquisas apresentadas podem contribuir para revelar a gênese da constituição de sentidos que são atribuídos a aspetos da formação docente inicial e da continuada e à prática pedagógica, propondo-se um balanço reflexivo em relação às mesmas e, conseqüentemente, o vislumbre de possibilidades de mudança.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Andrade, A. I. & Martins, F. (2017). Desafios e possibilidades na formação de professores – em torno da análise de relatórios de estágio. *Educar em revista, n. 63, pp. 137-154*.
- André, M. (2015a). Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.
- André, M. (2015b). Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. *Educação Unisinos, 19 (1)*, janeiro/abril, 34-44. Doi: 10.4013/edu.2015.191.03.
- Antunes, F. (2008). Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, problemas e práticas, v. 20, n.47*.
- Apple, M. W. (2005). *Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Azevedo, M. L. & Aguiar, M. A. (2001). Políticas de educação: concepções e programas. In L. C. Wittmann & R. V. Gracindo (coord.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991-1997*. Brasília, Inep, p. 43-51.
- Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*. Porto Alegre, v. 1. n.2, p. 99-116.
- Benjamin, W. (2012). *Obras Escolhidas I. Magia e Técnica, Arte e Política*. Tradução por Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Braziliense.
- Bragança, I. F. S. (2008). Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional In E. C.Souza & A. C. Mignot (Orgs). *Histórias de vida e formação de professores*, Rio de Janeiro, Quartet: FAPERJ.
- Carvalho, C. H. A. (2015). A política pública de expansão para a educação superior entre 1995 a 2010: uma abordagem neoinstitucionalista histórica. *Revista brasileira de educação*. Rio de Janeiro: Anped. v. 20, n. 60, jan-mar.ISSN 1413-2478.
- Delory-Momberger, C. (2014). *As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação*. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB.
- Ferrarotti, F. (2014). *História e histórias de vida*. O método biográfico nas Ciências Sociais. Natal: EDUFRRN.
- Freire, P.(2000). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Gatti, B. A., Barreto, E. S. de S. B. & André, M. (2011). Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO.
- Giroux, H. A. (1997). Os Professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gonçalves, J. A. M. (2007). A carreira das professoras do ensino primário. 2ª ed. In A. Nóvoa (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Gramsci, A. (1999). *Cadernos do cárcere*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. V. 6.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M. W. (2015). Entrevista Narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.). *Pesquisa Qualitativa com texto: imagem e som: um manual*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Konder, L. (2009). Alienação e política. In L. Konder. *Marxismo e alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, p.181-218.
- Larrosa, J. (2015). Tremores: escritos sobre a experiência. Belo horizonte: Autêntica Editora.
- Machado, J. do C. (2015). *Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades*. 2015. 272f. Tese (Curso de Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.
- Nóvoa, A. (2010). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In A. Nóvoa. & M. Finger (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus.
- Nóvoa, A. & Finger, M. (2010). (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. do C. N. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n.34. jan./abr.
- Sacristán, J. G. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa. (Org.). *Profissão professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. C. M. da. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In Estrela, M. T. (Org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Schleicher, A. (2011). Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world. *OECD Publishing*.
- Valle, B. de B. R. do; Meneses, J. S. da S. & Vasconcelos, M. C. C. (2010). (Orgs.). *Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro: a trajetória de uma legislação*. Rio de Janeiro: Quartet; Outras Letras.
- Vertovec, S. (2014). Reading 'Super-Diversity'. In B. Anderson & M. Keith (ed.). *Migration: A COMPAS Anthology*. Oxford: COMPAS, Oxford. <http://compasanthology.co.uk/reading-super-diversity/> (acedido a 28/12/2016)
- Vieira, S.L. (2012). *Políticas de formação em cenários de reforma*. In Veiga, I. P. A. & Amaral, A. L. (Orgs.). *Formação de Professores: políticas e debates*. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- Vygotsky, L. S (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la Mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

O COLETIVO COMO OBJETO DO CUIDADO DE ENFERMAGEM: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA

AUTORES

Emiko Yoshikawa Egry¹ | emiyegry@usp.br
Rosa Maria Godoy S. da Fonseca¹ | rmgsfon@usp.br
Maira Rosa Apostólico² | maira.apostolico@gmail.com
Marcia Regina Cubas³ | m.cubas@pucpr.br
Maria Marta N. Chaves⁴ | mnolascchaves@gmail.com
Tania Rehem⁵ | tania.rehem@gmail.com

¹ ESCOLA DE ENFERMAGEM DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, BRASIL

² UNIVERSIDADE GUARULHOS, BRASIL.

³ PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, BRASIL

⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, BRASIL

⁵ UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASIL

RESUMO

Trata-se da descrição das possibilidades praxiológicas da Teoria de Intervenção Prática da Enfermagem em Saúde Coletiva (Tipesc) como campo de teorias e práticas na visão de mundo materialista-histórica e dialética. Compreendem-se os Objetos sensíveis ao Cuidado nas faces individual e coletiva como totalidade, onde qualidade é composta por quantidades que desenham o fenômeno num dado momento histórico. O objetivo foi identificar possibilidades de uso da Tipesc nos objetos do processo de trabalho da Enfermagem, enfatizando a face metódica qualitativa da investigação. A abordagem foi feita a partir de quatro tipos de estudo: a) o objeto coletivo Classificação Internacional das Práticas de Enfermagem em Saúde Coletiva CIPESC®; b) o processo saúde-doença no território: aproximação qualitativa rumo à intervenção; c) Internações por Condições Sensíveis à Atenção Primária: uma abordagem epidemiológica e qualitativa; d) a perspectiva qualitativa no estudo das necessidades em saúde e enfrentamento das vulnerabilidade de grupos sociais.

PALAVRAS CHAVE:

Cuidado
 Enfermagem
 Saúde Coletiva
 Determinação Social do Processo Saúde-Doença
 Materialismo Histórico e Dialético
 Metodologia Qualitativa
 Técnica de Análise Qualitativa
 webQDA
 IRAMUTEC
 ALCESTE
 Epidemiologia Crítica
 Necessidades em Saúde

NOTAS BIOGRÁFICAS

Emiko Yoshikawa Egry Professora Titular do Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, Brasil, desde 1996. Editora Científica da Revista da Escola de Enfermagem da USP. Pesquisadora produtividade do CNPq 1A e Coordenadora do Comitê de Assessoramento da Área de Enfermagem do CNPq, Desenvolve estudos e pesquisas em saúde coletiva, ênfase na Enfermagem, norteada pelo materialismo histórico e dialético. Atua no ensino de graduação e pós-graduação em enfermagem em saúde coletiva. Orienta pesquisadores de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Autora de livros, capítulos de livros e artigos publicados em periódicos internacionais.

Rosa Maria Godoy Serpa da Fonseca Professora Titular do Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, Brasil, desde 1998. Tem experiência de investigação na área de Enfermagem em Saúde Coletiva, atuando nos seguintes temas: gênero e enfermagem, enfermagem em saúde coletiva, saúde da mulher, violência contra a mulher; violência contra a criança; violência contra o adolescente. Foi Diretora do Centro de Estudos e Pesquisas em Enfermagem da Associação Brasileira de Enfermagem (gestão 2010-2013), coordenadora do Departamento de Atenção Primária de Saúde e Editora Científica da Revista Brasileira de Enfermagem (gestão 2013-2016). Atualmente ocupa o cargo de Presidente (gestão 2016-2019). É Editora Associada da Revista da Escola de Enfermagem da USP.

Maíra Rosa Apostólico Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, Doutorado em Ciências (bolsa CAPES) na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. Pós-Doutorado (bolsa FAPESP) no Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva, na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. Atualmente é Professora do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Guarulhos, SP, Brasil. Atua na pesquisa e ensino de graduação e pós-graduação nas áreas saúde coletiva e metodologia da pesquisa. Pesquisadora nos temas necessidades em saúde, violência doméstica infantil, Atenção Primária à Saúde, CIPEÒ / CIPESCÒ e Educação a Distância.

Marcia Regina Cubas Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atua no Programa de Pós-graduação em Tecnologia em Saúde e na graduação em Enfermagem. Pós-doutorado na Escola Superior de Enfermagem do Porto. Áreas de expertise: Saúde Coletiva e Tecnologias em Saúde. Temas de estudo: Terminologias; Processo de Enfermagem; Saúde da Família; e Epidemiologia Social. Ex-membro da Comissão de Sistematização da Prática de Enfermagem da Associação Brasileira de Enfermagem. Membro da Comissão ABEn/PR e Coren/PR de Sistematização da Prática de Enfermagem. Membro do Comitê Assessor da área de saúde da Fundação Araucária. Representa da ABEn no Comitê gestor da Rede de Pesquisa em APS.

Maria Marta Nolasco Chaves Graduação em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal Fluminense (1983), especialização em Saúde Pública pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (1992), mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000) e Doutorado em Ciências pela Escola de Enfermagem USP-SP (2010). É Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná, Departamento de Enfermagem - área de concentração Saúde Coletiva. Tem experiência na assistência de enfermagem na atenção básica à saúde e atualmente dedica-se à docência e a pesquisa na área de saúde coletiva. Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva (NESC-pesq).

Tania Rehem Mestrado na área de Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia, Programa Certificado em Epidemiologia para Gerentes de Saúde pela Johns Hopkins University e Organização Pan Americana de Saúde. Doutorado em Saúde Coletiva pela Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. Professora adjunta da Faculdade de Ceilândia da Universidade de Brasília e pesquisadora dos Programas de Pós Graduação em Saúde Coletiva na área de concentração Política, planejamento, gestão e atenção à saúde, e do Programa de Pós Graduação em Enfermagem na área de Gestão de sistema e de serviços em saúde e enfermagem.

INTRODUÇÃO: A TIPESC E AS POSSIBILIDADES PRAXIOLÓGICAS PARA UMA ABORDAGEM QUALITATIVA

A Tipesc – Teoria de Intervenção Prática da Enfermagem em Saúde Coletiva (Egry, 1996) tem ancorado teórica, metodológica e conceitualmente os trabalhos no campo da saúde coletiva, com destaque para a Enfermagem. Foi construída em meados da década de 1990, a partir dos conceitos e bases teóricas da saúde coletiva e da teoria de enfermagem de Wanda de Aguiar Horta (Horta, 1979)¹. Dito de outra forma, a Tipesc (Egry, 1996) foi construída para compreender as contradições da realidade objetiva da Enfermagem em Saúde Coletiva, tomada como campo teórico e de práticas. Como teoria geral no campo da Enfermagem em Saúde Coletiva torna-se importante e necessário que se discuta sua aplicabilidade específica no Cuidado de Enfermagem, principalmente na arena da Atenção Primária em Saúde (APS). O objetivo da presente reflexão teórica é arguir a potência praxica da Tipesc aplicada à ação cuidativa na realidade objetiva. Apoia-se na hermenêutica crítica para o desenvolvimento da argumentação auxiliada pela metodologia de intervenção praxica da enfermagem em saúde coletiva – Metisc, vertente metodológica da Teoria. Ao recorrer aos conceitos de horizonte e participação, aliados ao desenvolvimento das competências ético-profissionais, a praxis interventiva possibilita imprimir ao cuidado de enfermagem a possibilidade de emancipação e autonomia dos sujeitos, na singularidade de viver a vida.

A Tipesc é uma proposta teórico-metodológica complexa e ampla e no presente estudo será ressaltada a praxis dirigida ao coletivo como objeto do cuidado de enfermagem em saúde coletiva, no sentido de incrementar potencialidades de transformação da realidade objetiva. A praxis como categoria central da Tipesc é fecunda para analisar com criticidade a realidade objetiva e ao mesmo tempo introduzir ações necessárias à transformação. A face coletiva deste objeto será ressaltada, por considerar que a escassez de saberes-instrumentais limita o trabalho da saúde e da enfermagem executado de maneira a intervir provocando transformações conscientes e embasadas cientificamente. Esta teoria encontra-se articulada à constituição do campo da saúde coletiva no Brasil (Egry, 1996).

As bases filosóficas da Tipesc estão em conformidade com a compreensão do materialismo-histórico e do materialismo dialético. Da visão de mundo histórica e dialética derivam as bases teóricas da Tipesc que são **as categorias conceituais e as categorias dimensionais**. Os conceitos que permeiam os nossos trabalhos em saúde são: sociedade, homem, processo saúde-doença, saúde coletiva, assistência, enfermagem, trabalho, necessidade, vulnerabilidade e educação (Egry, 2010).

As **categorias dimensionais** são conformadas pelo conjunto de noções utilizadas no processo de desenvolvimento da TÍPESC, ou seja, na operacionalização. Por serem dimensionais, não são estanques entre si, há uma contínua permeabilidade entre elas. Três categorias dimensionais são fundamentais para a

¹ A este respeito, ler o livro *Processo de Enfermagem* da autoria de Wanda de Aguiar Horta, no qual a autora desenvolve a primeira teoria de enfermagem, cuja base teórica é a Teoria das Necessidades Humanas de Maslow.

TIPESC: a totalidade, a práxis e a interdependência do estrutural, do particular e do singular (Egry, 1996).

Entende-se por **totalidade** a relação de todo com a parte, permitindo a compreensão da realidade nas suas leis íntimas e a revelação de suas conexões internas necessárias. Essa categoria revela um processo de totalização a partir das relações de produção e das suas contradições. A **práxis** se refere à unidade dialética teoria-prática. Para Konder (1992), a práxis, no sentido marxiano, é a “atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática” (p.102).

A categoria dimensional **inter-relação entre o estrutural, o particular e o singular** permite, simultaneamente, iluminar as diferentes partes do fenômeno e expor a dialética entre as partes referidas ao todo. O estrutural se refere à totalidade maior do fenômeno, o particular é a mediação entre o estrutural e singular, e o singular é a totalidade menor, usualmente a mais proximal dos agentes dos processos de trabalho (Egry, 2010).

Estudos mostram que a Tipesc vem sendo utilizada em sua vertente principalmente metodológica, ou seja, a Metisc, recorrendo à possibilidade de compreender a realidade objetiva para intervir captando-a e buscando as contradições dialéticas.

A Tipesc se insere no rol dos instrumentos teórico-metodológicos que podem possibilitar ao trabalhador de enfermagem o exercício de uma crítica preocupada com a mudança do atual modo de organização da sociedade, das políticas de enfrentamento da violência e das práticas para a intervenção no fenômeno (Egry, Cubas & Nichiata, 2013).

No presente capítulo ressaltaremos a vertente de aproximação qualitativa dos fenômenos ligados à enfermagem em saúde coletiva, iniciando pela ideia do coletivo como objeto do cuidado de enfermagem e a seguir, exemplificando com objetos e métodos qualitativos reais desenvolvidos em investigação científica de nosso grupo de pesquisa.²

1. O COLETIVO COMO OBJETO DO CUIDADO DE ENFERMAGEM

A interpretação dialética do processo saúde-doença, utilizada às vezes erroneamente como sinônimo do conceito da determinação social do processo saúde-doença, em conformidade com a visão histórica e dialética, funda-se no entendimento de processo, de dinâmica entre contradição e superação, dos processos de produção da saúde e do cuidado. A intervenção práxica nos processos de saúde-doença

2 Diretório de Pesquisa inscrito no CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação do Brasil) subordinado ao título “Bases conceituais e metodológicas da enfermagem em saúde coletiva.

portanto, não pertence exclusivamente a profissionais da saúde, mas ela é exatamente dos sujeitos implicados nela: o ser cuidado e o cuidador. Por sua vez, a interação entre o ser-cuidado e o ser-cuidador, que por vezes é uno, ou seja, implicado no próprio autocuidado, também traz a unidade e luta dos contrários no seu cerne. Por isso é superável, mutável e não perene.

Em saúde coletiva, entende-se que a saúde-doença é determinada pela forma que os seres humanos se inserem numa dada sociedade para produzir sua existência. De acordo com o tipo de inserção constituem-se os grupos sociais diferenciados entre si por classes sociais, gênero, geração, raça e etnia. Os grupos sociais assim divididos são homogêneos entre si e heterogêneos em relação aos outros grupos. A cada um deles correspondem maneiras específicas de produzir e reproduzir socialmente. As diferentes formas de produção e reprodução social, embora sejam faces de uma mesma moeda, resultam em potenciais de desgaste e de fortalecimento diferenciados que, ao passar por recodificação interna dada pela singularidade do indivíduo (códigos genéticos, imunológicos, sexo, idade, cor da pele, origem étnica) resultam em processos biopsicossocial do coletivo, através da recodificação externa (Egry, 1996).

“A saúde coletiva é, portanto, fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético, por sua vez, corrente filosófica fundada por Marx para superar a visão da ciência positivista (...) A visão positivista concebe a sociedade como uma máquina e os seres humanos como engrenagem dela, cada qual com funcionamento previamente dado, cuja adesão ao social é mais um fator e não determinante” (Egry, Oliveira, Fonseca & Cubas, 2010, p.66).

A teoria que interpreta os fenômenos da saúde e doença, na perspectiva da saúde coletiva é a da determinação social, ou seja, a saúde e a doença estão inexoravelmente articuladas à qualidade de vida, reflexo da forma histórica com que os grupos sociais se inserem, se constroem e se reproduzem na sociedade. A teoria interpretativa determinação social do processo saúde e doença é uma das vertentes da interpretação dialética da saúde-doença (Oliveira & Egry, 2000).

No Brasil contemporâneo, em que pesem as contradições dialéticas contidas no Sistema Único de Saúde (SUS), reconhecem-se os avanços dos conhecimentos nesta área, aperfeiçoando instrumentos e referenciais teóricos orientados por esta vertente. O SUS, como uma política de Estado, ampliou e diversificou as práticas em saúde por conceber a saúde como interligada à qualidade de vida. Em outras palavras, considerando que as condições de habitação, transporte, saneamento e de trabalho, entre outros, resultam em dado perfil de produção e reprodução social que vai implicar em um dado modo de viver, o que imediatamente influi no perfil de saúde-doença da população.

A adoção de um conceito ampliado de atenção à saúde que considera os princípios da universalidade, do acesso, da integralidade, da regionalização, da participação popular, o polo saúde e não somente o polo doença, resultou na ampliação dos fazeres dos profissionais de saúde, especialmente da enfermagem. Aliado a isto, a Estratégia de Saúde da Família, estruturante do SUS na ampliação de

cobertura e de acessibilidade, e na qual as equipes devem contar com um enfermeiro, um médico, dois auxiliares de enfermagem e seis agente comunitários de saúde, provocou um aumento significativo do trabalho e das competências dos profissionais, principalmente da Enfermagem. Isto porque é no território que os fenômenos sociais expressos no perfil de saúde-doença se manifestam de forma explícita, demandando dos profissionais conhecimentos, competências para o reconhecimento das necessidades em saúde e o enfrentamento das vulnerabilidades. Sendo as necessidades em saúde (e a vulnerabilidade) o objeto da TIPESC, torna-se imprescindível visibilizar as contradições da realidade objetiva, quer da assistência, da gestão, do gerenciamento ou da pesquisa, para que instrumentos de intervenção possam ser utilizados visando à transformação. Entretanto, não bastam os instrumentos. É preciso que eles sejam acompanhados do saber instrumental capaz de operar nos processos de trabalho. Por sua vez, esta capacidade de se recorrer ao saber instrumental é dada pelas competências profissionais, críticas e reflexivas onde o trabalhador compreende o fenômeno de forma totalizante, na sua dialética e historicidade (Egry, Oliveira, Fonseca, Cubas, 2010; Egry & Oliveira, 2008).

É preciso entender que no Objeto Coletivo estão presentes o indivíduo e as singularidades dos processos de viver a vida e de adoecer ou desenvolver potenciais de desgaste mostrando, de um lado a face coletiva e do outro a face individual do mesmo objeto. Tais faces são indivisíveis, ou seja, intervir em uma significa intervir imediatamente na outra.

Ademais, o complexo objeto de investigação para descortinar as faces do coletivo, exige a precisão e a explicitação de categorias de análise potentes para a interpretação do fenômeno, tais como classes sociais, gênero, geração e etnia, para mencionar as mais utilizadas atualmente (Egry, Fonseca & Oliveira, 2013).

Ao discutir o objeto epistemológico do trabalho da enfermagem, Leopardi, Gelbcken & Ramos (2001) ressaltam que o “processo de trabalho cuidar(...) se realiza a partir de necessidades de saúde concretas ou potenciais, caracterizado pela sua especialização profissional, como consequência analítica da ciência, pela capacidade de formulação de problemas, pela sua comunicabilidade como objeto epistemológico, preditibilidade na intervenção de cuidado terapêutico [diria melhor, cuidativo] por ter técnica e arte em sua realização”(p. 34).

Concorda-se com essas autoras que o “cuidado não pode ser entendido como objeto do trabalho, mas pode ser o objeto epistemológico da enfermagem, sobre o qual desenvolvemos o conhecimento. (...)”. Como “objeto epistemológico, todo o desenvolvimento teórico e tecnológico sobre o cuidar deve privilegiar a lógica da necessidade (...) em saúde dos grupos sociais dos territórios” (Leopardi, Gelbcken & Ramos, p.35).

“No núcleo do sentido das necessidades em saúde encontra-se a concepção de processo saúde-doença determinado historicamente pela forma de inserção social dos seres humanos na sociedade, em última instância, pela forma como se relacionam com a natureza e com os demais seres humanos. Processos saúde-doença são a síntese do conjunto de determinações que acabam por resultar em vulnerabilidades ou potencialidades diferenciadas” (Egry et al, 2009, p.1182).

No tocante às metodologias de estudo de objeto coletivo, uma última consideração importante é a compreensão de que, marxianamente, a qualidade encerra as quantidades que a definem (Egry & Fonseca, 2015). Dito em outras palavras, estudos epidemiológicos críticos que lidam com dados empíricos quantitativos (porque são quantificáveis) não se completam sem a síntese final, dada pela hermenêutica crítica, na qual as categorias empíricas são reconfiguradas à análise e à interpretação, abstraindo-se de meros “blocos” quantitativos e de suas correlações, para “devolver” as características ou perfis aos grupos sociais que são as legítimas fontes de dados empíricos, não mais em números, mas em relevância categorial.

2. O OBJETO COLETIVO E A CONFORMAÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DAS PRÁTICAS DE ENFERMAGEM EM SAÚDE COLETIVA – CIPESC®.

O inventário vocabular da Classificação das Práticas de Enfermagem em Saúde Coletiva (CIPESC®) é um dos resultados do projeto de mesmo nome, coordenado pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), entre 1996 e 2000, com a finalidade oferecer a contribuição brasileira à Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem (CIPE®)³.

A CIPE® é uma terminologia da área de Enfermagem, desenvolvida pelo Conselho Internacional de Enfermeiras (CIE), que faz parte da família de classificações internacional da Organização Mundial da Saúde (OMS), como classificação relacionada. Atualmente, está na versão 2015 (disponível em <<http://www.icn.ch/what-we-do/international-classification-for-nursing-practice-icnpr/>>).

Desde a primeira versão, de 1996, a CIPE® apresentou alterações na sua estrutura e apresentação, bem como no conteúdo e na hierarquia dos termos. As suas três primeiras versões (*Alfa*, de 1996; *Beta*, de 2000; *Beta 2*, de 2001), continham classificações de fenômenos e de ações de enfermagem, em dois modelos de oito eixos. A versão 1.0, de 2005 reestruturou o modelo multiaxial, para apenas um modelo de sete eixos e incluiu um recurso computacional para representar, hierarquicamente, seus conceitos - a ontologia. A partir da versão 1.1, de 2008, a CIPE® passou a incorporar diagnósticos e intervenções a partir da combinação dos termos dos diferentes eixos pré-combinados⁴. Esta incorporação apresentou tendência de crescimento até atual versão, de 2015.

Foi no lançamento da versão *Alpha* da CIPE® que o CIE identificou a limitação do conteúdo da classificação para representar a prática de Enfermagem no espaço extra-hospitalar. Essa limitação foi uma das justificativas para que países com experiência na atenção às comunidades dentre os quais o Brasil, fossem convidados a contribuir com termos à CIPE®.

³ A este respeito, recomenda-se a leitura de: Antunes, M. J. M. & Chianca, T. C. M. (2002). As classificações de enfermagem na saúde coletiva - o projeto CIPESC. *Revista Brasileira de Enfermagem*. 55(6):644-65.

⁴ A este respeito, recomenda-se a leitura de: Cubas, M.R.; Silva, S.H. & Rosso M. (2010). Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem (CIPE®): uma revisão de literatura. *Revista Eletrônica de Enfermagem*. [Internet]. 2(1):186-94. Disponível em:<<http://www.fen.ufg.br/revista/v12/n1/v12n1a23.htm>>

O projeto CIPESC® teve a participação de 115 pesquisadores de todo o Brasil. Foram coletados dados em quinze diferentes municípios do país, por meio de dez instrumentos de pesquisa. Os resultados permitiram entender o processo histórico-social que os serviços de saúde e a enfermagem viveram, a partir do processo de implementação do Sistema Único de Saúde (Antunes & Chianca, 2002).

Embora inegável contribuição tenha sido oferecida ao inventário vocabular resultante do projeto CIPESC® (Garcia & Nóbrega, 2000), bem como a alguns de seus desdobramentos de aplicação ocorridos no Brasil (Santos & Nóbrega, 2004; Cubas et al, 2006; Cavalcante, Larocca, Chaves, Cubas, Piosiadlo & Azevedo, 2016), sua concepção e seu desenvolvimento foi ancorado em um referencial teórico-metodológico distinto do referencial utilizado na concepção e no desenvolvimento da CIPE®⁵.

O uso do dito referencial ancorando o projeto CIPESC® deveu-se à necessidade de repensar criticamente o processo de trabalho da enfermagem brasileira em seus elementos constitutivos, articulados dialeticamente. O objeto de trabalho, sua finalidade e seus meios e instrumentos foram analisados tendo como pressuposto que as políticas regulatórias de dada época e de dada sociedade determinam a produção e reprodução social e, conseqüentemente, o processo saúde de uma coletividade. Entende-se que o processo saúde-doença resulta da forma como a sociedade se organiza e como os grupos sociais se reproduzem, conforme suas condições de vida e trabalho. Neste contexto, a prática da Enfermagem na Saúde Coletiva é compreendida como uma totalidade-parte do trabalho da Enfermagem e como totalidade-parte do processo de produção em saúde, em suas dimensões estrutural, particular e singular (Egry, 1996).

O projeto CIPESC® revisitou a prática de Enfermagem brasileira, no espaço extra-internação, com o olhar totalizante da lógica dialética e o representou num inventário vocabular, com base semântica da lógica formal (Egry, Cubas, Lopes, Nóbrega, Martins, Albuquerque & Fonseca, 2013). Essas condições não só justificaram plenamente a abordagem qualitativa, como exigiram que fosse adotada.

Assim, o inventário CIPESC® inclui alguns termos que expressam práticas de enfermagem ancoradas nesta ótica e seu uso pode nortear a elaboração de padrões de cuidado de enfermagem que possibilitam o diálogo internacional, por meio de sua relação com a CIPE® (Nichiata et al, 2012).

Uma proposta deste diálogo está sendo desenvolvida por meio da elaboração de um subconjunto de diagnósticos, resultados e intervenções de enfermagem para ancorar a prática de enfermagem direcionada à criança e ao adolescente em situação de violência doméstica. Esse subconjunto compreende a violência como um fenômeno social, contraditório, histórica e socialmente determinado, com presença de eventos de desgastes e fortalecimento no indivíduo, na família e no coletivo. O modelo teórico que ancora o subconjunto é o da determinação social do processo saúde-doença.

⁵ As diferenças relacionadas ao referencial teórico da CIPE® e do inventário CIPESC® estão explicitadas na tese de Cubas (2007), disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7136/tde-15012007-113136/en.php>>

Deste modo, os termos que são utilizados para compor o subconjunto representam o fenômeno da violência doméstica na intersecção das dimensões estrutural, particular e singular (Albuquerque, Carvalho, Apostólico, Sakata, Cubas, Egry et al. , 2015). Ressalta-se que o termo “violência doméstica” não faz parte dos termos listados atualmente na CIPE®, sendo urgente sua incorporação para que este fenômeno seja também reconhecido como foco da prática da Enfermagem.

Por sua vez, na CIPE® o termo “violência” é definido como:

Comportamento Agressivo: Demonstração brutal de ações ou uso injustificado de força ou poder, com o propósito de lesar ou causar dano, maltratar ou atacar. Ataque violento, abusivo, ilegal, ou ações culturalmente proibidas em relação aos outros; estado de luta ou conflito por poder. Disponível em <http://www.icn.ch/images/stories/documents/pillars/Practice/icnp/translations/icnp-Brazil-Portuguese_translation.pdf>.

Essa definição exemplifica que um longo caminho precisa ser percorrido para que fenômenos sociais e suas definições sejam incorporados a uma terminologia de uso universal.

Se um enfermeiro identifica a “violência doméstica” como um diagnóstico de enfermagem e quer registrar este diagnóstico usando uma terminologia universal e padronizada como a CIPE®, ele teria que usar o termo “violência” e o termo “edifício residencial”. O diagnóstico elaborado seria “violência em edifício residencial”. Aquilo que de fato semanticamente pode ser considerado sinônimo, esconde uma profunda diferença de significado dado ao fenômeno social e complexo que é a “violência doméstica”.

Portanto, ao refletir sobre o objeto coletivo na conformação da CIPESC®, discute-se que uma terminologia capaz de representar a complexidade das práticas de uma profissão deve ser flexível o suficiente para incluir fenômenos sociais, contribuindo para a superação de paradigmas. Dentre eles, aquele que sustenta que o “social”, por ser externo ao indivíduo, não é objeto de ações de cuidado da enfermagem.

Um exemplo da presença desse paradigma pode ser oferecido ao identificar que a palavra “vulnerabilidade” só é encontrada uma vez na CIPE®, incluída na definição do termo “Sem Teto” (disponível em:<http://www.icn.ch/images/stories/documents/pillars/Practice/icnp/translations/icnp-Brazil-Portuguese_translation.pdf>). Por outro lado, a mesma palavra é identificada 25 vezes em um dicionário de termos técnicos da área da Assistência Social (Belo Horizonte, Brasil, 2007).

Parte dos termos que foram listados no inventário CIPESC® são verbos que representam ações diretamente relacionadas à construção de vínculo (ex: comprometer-se) ou ao empoderamento de quem está sendo cuidado (ex: discutir, possibilitar, respeitar, valorizar). Este fato remete ao trabalho da enfermagem na saúde coletiva que, entre outras finalidades, colabora para a superação das vulnerabilidades de determinados grupos sociais (Cubas, Carvalho, Malucelli & Denipote, 2011).

Ao compreender que uma terminologia representa o conjunto de termos utilizados em um domínio

técnico e que, portanto, se refere à aplicação destes termos numa determinada área, a invisibilidade de termos relacionados ao objeto coletivo pode comprometer a abrangência das ações de uma profissão.

Sendo assim, pesquisas têm oferecido suporte metodológico para descortinar o objeto coletivo. Neste capítulo, será destacado o método utilizado por Albuquerque (2014) na construção da proposta de um subconjunto terminológico da CIPE® para crianças e adolescentes em situação de violência doméstica, ancorado na Tipesc (Egry, 1996).

Inicialmente, Albuquerque (2014) afirma que a visão de mundo materialista, histórica e dialética é a âncora para captar e interpretar o fenômeno da violência doméstica, bem como para delinear as intervenções, superando as ações restritas ao biológico, que também estão presentes no fenômeno. A compreensão crítica acerca da violência doméstica, identificando as contradições presentes na realidade de crianças e adolescentes, permitiu a construção de intervenções capazes de interferir na vulnerabilidade dos mesmos. Por sua vez, a hermenêutica dialética aprofundou a análise de termos utilizados para descrever o fenômeno.

Albuquerque (2014) constrói sua análise valendo-se da categoria central da determinação social, a reprodução social. Assim, a violência doméstica é determinada pela dinâmica da vida social, a partir de suas contradições, desvelada pelas maneiras de trabalhar e consumir os bens socialmente produzidos. Também considerou a presença de forças protetoras, que atribuem valores para uma vida saudável, em contraposição às forças destrutivas, que constituem os contra-valores neste processo.

Na categoria **classe social**, a autora considera que grupos que possuem características comuns, quanto ao modo de vida e interesses, ocupam posição específica na divisão social do trabalho. Na categoria **gênero**, considerada fundamental para a análise da violência doméstica, refere as desigualdades, construídas historicamente, que naturalizam a subordinação feminina. Na categoria **geração**, apresenta a necessidade de avaliar vulnerabilidades específicas de pólos que necessitam de mais proteção. E, por fim, na categoria **etnia**, apresenta o limite dos dados em instrumentos formais para destacar a violência contra crianças e adolescentes nos diferentes tipos étnicos.

Com base neste referencial, Albuquerque (2014) segue os passos de um método proposto por brasileiras para construção de um subconjunto metodológico⁶, identificando termos em bases empíricas, realizando um mapeamento cruzado entre os termos identificados e a CIPE®, elaborando os diagnósticos, resultados e intervenções de enfermagem com base no modelo teórico que sustentou o subconjunto, e estruturando o subconjunto propriamente dito.

A tese de Albuquerque apresenta um conjunto de 139 diagnósticos de enfermagem e 222 intervenções

⁶ Para saber mais sobre o método, ler o artigo de Carvalho, Cubas e Nóbrega (disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v70n2/pt_0034-7167-reben-70-02-0430.pdf), publicado na Revista Brasileira de Enfermagem, que discute seus limites e potencialidades em relação ao método proposto pelo Conselho Internacional de Enfermeiras e outro método de autores internacionais.

de enfermagem, ancorados pela visão de mundo que sustenta a TIPESC. O subconjunto foi estruturado em dois grandes grupos: o grupo dos diagnósticos e intervenções relacionadas à **promoção** – que representam fenômenos positivos que devem ser reforçados pela equipe; e o grupo de **causas, consequências e manifestações da violência** - que se referem às situações de desgaste na vida da criança, adolescente e família na ocorrência da violência doméstica.

O instrumento tecnológico proposto por Albuquerque (2014) está sendo validado por outra tese de doutorado desenvolvida no Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. Neste trabalho, no entanto, a autora afirma que, em consonância com a TIPESC, a dinamicidade do fenômeno da violência doméstica não pode ser limitada a um sistema classificatório e que o subconjunto deve estar em constante transformação, adequando-se à realidade na qual ele será aplicado.

A representação a seguir retrata como foi conduzida a parte metodológica da pesquisa de Albuquerque (2014).

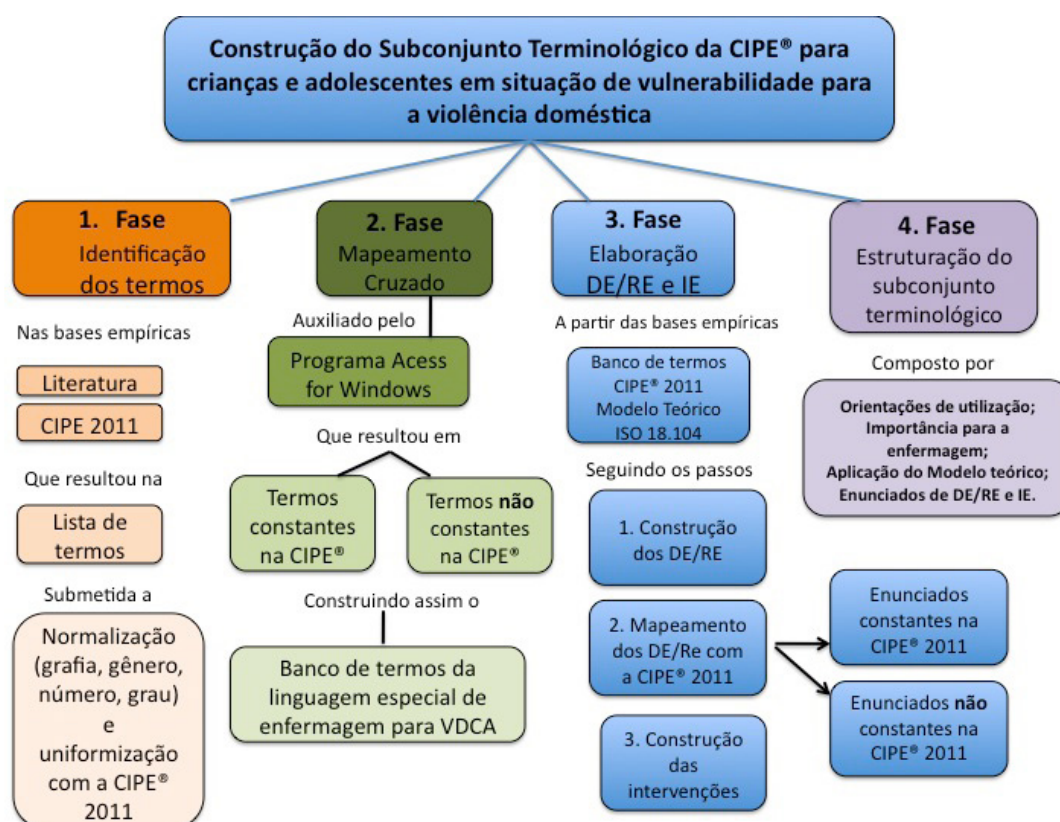


Figura 1. Representação esquemática do percurso metodológico. São Paulo, 2014.

Fonte: Albuquerque, L.M. (2014) Terminologia da CIPE para crianças e adolescentes vulneráveis à violência doméstica.

Diversas técnicas de análise qualitativa foram utilizadas no percurso metodológico (Albuquerque, 2014):

- Fase 1 - “identificação dos termos e conceitos relevantes na prática da enfermagem em relação à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade para violência”(p.81): foi feita uma pesquisa bibliográfica e os artigos incluídos foram analisados utilizando-se Poronto (Zahra, Carvalho & Malucelli,

- 2013). Trata-se de uma ferramenta semiautomática de ontologias que resultou na extração dos termos;
- b. Fase 2 - Mapeamento cruzado: “consiste em um método de comparação de dados não padronizados com linguagem padronizada de enfermagem, com vistas a identificar semelhanças e validar seu uso em contextos diversos” (p.84). Foram comparadas “duas planilhas no programa Access for Windows, uma contendo os termos normalizados extraídos dos artigos e outra contendo os termos e conceitos da CIPE® 2011” (p.84);
 - c. Fase 3 - Elaboração manual dos Diagnósticos de Enfermagem (DE) e Resultados de Enfermagem (RE): esta fase consistiu na “Construção dos enunciados de diagnósticos, resultados e intervenções de enfermagem” (p.85);
 - d. Fase 4 - Estruturação manual do subconjunto: “Foi estruturado o subconjunto contendo: orientações de utilização; importância para a enfermagem; aplicação do modelo teórico; e os enunciados dos diagnósticos, resultados e intervenções de enfermagem” (p.86).

Para a síntese final do estudo recorreu-se à hermenêutica crítica, em processo de totalização das partes, explicitada na Figura 2.

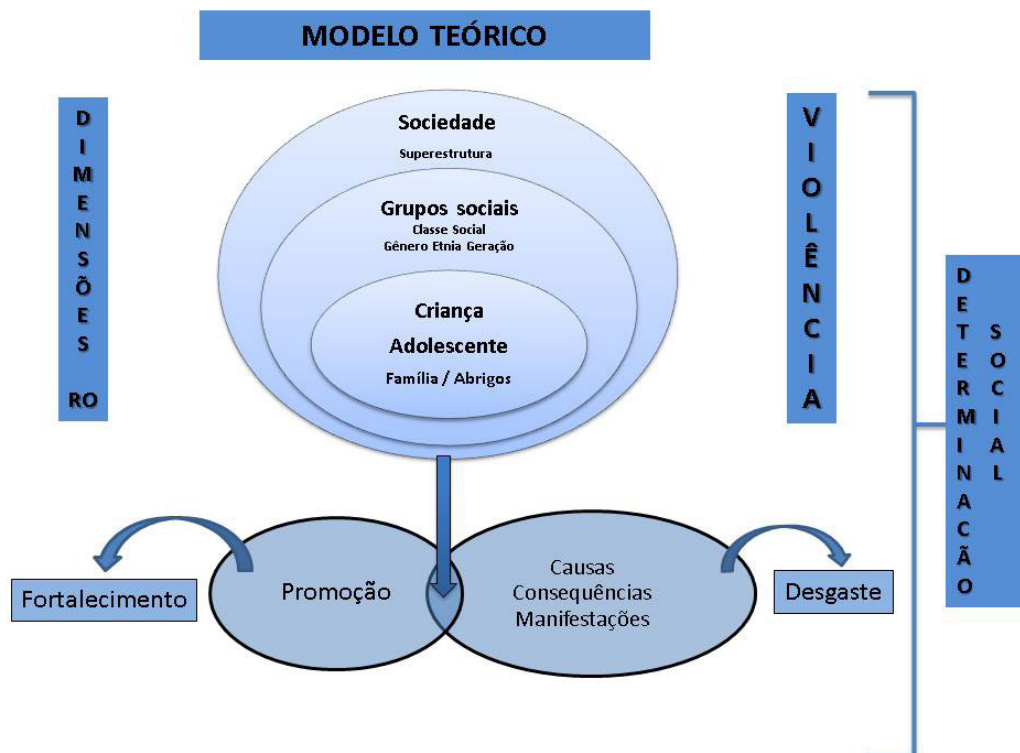


Figura 2: Modelo teórico para a construção do subconjunto terminológico para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade para a violência doméstica. São Paulo, 2015.

Fonte: Albuquerque, Egry & Cubas, 2015.

3. O PROCESSO SAÚDE-DOENÇA DO TERRITÓRIO: APROXIMAÇÃO QUALITATIVA RUMO À INTERVENÇÃO⁷

Na América Latina, estudos na vertente da epidemiologia crítica têm privilegiado a categoria sociológica **classe social**, porém ela não é suficiente para iluminar a complexidade dos processos de saúde-doença da população dos territórios. Estudos têm comprovado que outras categorias sociológicas articuladas ou não às classes sócias, tais como gênero, geração e etnia, têm possibilitado iluminar melhor os objetos de intervenção ou cuidado (Breilh, 2006; Egry, Fonseca & Oliveira, 2013).

Para Breilh (2006), a determinação social da saúde abarca uma complexa rede de totalidades-parte. Mesmo quando se recorre à fragmentação do fenômeno em variáveis, tais variáveis não se isolam de fato. Sendo as variáveis contingentes, pode-se construir teoricamente a totalidade maior, a partir das relações e inter relações entre as totalidades partes do fenômeno considerado, no caso os perfis epidemiológicos dos grupos sociais (Breilh, 2006).

Os perfis epidemiológicos são compostos por perfis decorrentes dos processos de produção e reprodução social, ademais dos perfis de saúde-doença dos grupos sociais do território, nas faces individual e coletivo. Ao analisar os processos de produção e reprodução social podem ser identificados elementos que são considerados como benéficos ou protetores (saudáveis) e destrutivos ou deteriorantes (insalubres) para a vida em uma determinada sociedade.

Para a epidemiologia crítica, vertente defendida por Jaime Breilh, epidemiólogo equatoriano, é necessário reconhecer que elemento do processo predomina no modo de vida de uma formação social porque este é determinante para a saúde e para a definição da ação transformadora que será desenvolvida. As ações destinadas a evitar ou contrapor-se aos processos destrutivos são as de prevenção, enquanto as ações para fomentar os elementos protetores são as de promoção da saúde. Neste referencial, a epidemiologia atua com processos e por isso, muitas vezes, promove mudanças profundas mesmo sem atuar diretamente com as pessoas por intervir na determinação-chave da saúde (Breilh, 2006, p.203).

3.1 O potencial da pesquisa qualitativa para a compreensão do processo saúde-doença e o modo de viver em determinados territórios

A pesquisa de abordagem qualitativa permite estudar aprofundada e intensamente os fenômenos, portanto, não é própria para estudos de grandes grupos ou da magnitude dos problemas nas populações. É apropriada para aprofundar a compreensão que um determinado grupo ou segmento populacional

⁷ Colaborou nesta parte do estudo a Prof.^a Dr.^a Liliana Müller Larocca, docente aposentada da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, pesquisadora e orientadora do Programa de Pós Graduação em Enfermagem, integrante do Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Paraná (NESC-UFPR).

tem sobre determinado problema, suas expressões sobre crenças, valores, opiniões, relações e atitudes frente a um fenômeno. De outra parte, desenvolver estudos que articulem as abordagens quantitativa e qualitativa, ao mesmo tempo, permite entender a magnitude e os significados do objeto para um determinado grupo ou segmento populacional (Demo, 1995; Minayo & Minayo-Gomes, 2003).

Nos estudos epidemiológicos clássicos busca-se verificar o tamanho, no caso a extensividade, de determinados fenômenos de saúde-doença em uma população delimitada e em um período específico. São feitas elaborações teóricas ancoradas nas ciências matemáticas e, posteriormente, os achados podem ser generalizados para outras realidades. Isto porque o modelo matemático elaborado pode ser repetido, tal qual foi primeiramente aplicado. Já os estudos ancorados na epidemiologia crítica procuram superar os achados da extensividade dos fenômenos de saúde-doença ao propor que há uma intensividade que precisa ser compreendida. Nesta perspectiva, as pesquisas de caráter qualitativo vêm sendo utilizadas significativamente pelos estudiosos da epidemiologia crítica, pois a realidade objetiva tem dimensões que vão além do observado diretamente. Logo, há que se compreender a historicidade e a dinamicidade dos processos que se encontram na estrutura e na particularidade de uma determinada sociedade que se concretizam como expressões de saúde ou de doença mensuráveis na singularidade dos indivíduos ou grupos que vivem em determinados territórios.

Aprender e analisar a realidade é fundamental para explorar e descrever como os processos que ali se encontram, sejam individuais ou coletivos, são determinados pela estrutura econômica, social, política e cultural da sociedade. Na implantação do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil foi referendado que a diretriz das ações de saúde deve ser o reconhecimento das necessidades em saúde das populações que vivem nos territórios sob responsabilidade dos profissionais, ou seja, da área de abrangência dos serviços de saúde. Os pressupostos que orientam as práticas sanitárias afirmam que o território deve ser compreendido como referencial estratégico para se pensar ações de promoção da saúde e de prevenção de adoecimentos. (Mendes, 1999; Paim, 2008; Mazetto, 2008).

Compreender o território, as formas organizativas que ali existem e a articulação destas com o Estado pressupõe olhar para a realidade para além de dados quantificáveis. Tais dados levantados inicialmente ajudam a compreender as informações de variáveis que são possíveis de serem medidas. Porém, para entender as relações que existem entre os indivíduos e os grupos que ali vivem é necessário ir além.

O processo de territorialização em saúde implica a coleta e a sistematização de dados demográficos, socioeconômicos, políticos-culturais, epidemiológicos e sanitários. (Monken & Barcellos, 2005). Trata-se de fazer uma caracterização com análise crítica sobre a ocupação do espaço-território, apreender como foi a constituição (origem e etnia) da população que ali vive e refletir sobre a determinação do modo de viver e das necessidades em saúde das pessoas que ali se encontram. É uma proposta de reflexão sobre a realidade que deve considerar também como as pessoas daquela comunidade percebem seus problemas de saúde e como se organizam para enfrentá-los. Possibilita também

entender a maneira como os indivíduos compreendem o papel do Estado e do modo de produção na determinação e no enfrentamento das situações indesejadas que se encontram em sua realidade. É a partir do conhecimento sobre a realidade da população que uma equipe multiprofissional de saúde pode planejar as intervenções que pretendem ser transformadoras da vida daquela comunidade ou população (Santos & Rigotto, 2011; Gondim, Monken, Rojas, Barcellos, & Peiter, 2008; Samaja, 2003).

Para compreender a realidade objetiva de um determinado território é necessário apreender, por meio de dados, os processos que determinam o modo de viver naquele local. Assim, bancos de dados secundários - disponibilizados em sites de institutos de pesquisas, institutos de desenvolvimento social e econômico, institutos de desenvolvimento urbano, ministérios, secretarias estaduais, municipais de saúde, centros de vigilância em saúde e outros órgãos - permitem compreender a historicidade e a dinamicidade da realidade estudada, seja na sua particularidade ou na estrutura da sociedade. Outras informações do próprio setor saúde - planos municipais plurianuais de saúde, relatórios anuais de gestão municipal, protocolos ou programas, diretrizes, normativas - possibilitam verificar como estão planejados, organizados e avaliados os serviços e ações para garantir o direito das pessoas à assistência à saúde. Ainda, as informações contidas nas diversas bases de dados e sites permitem verificar o discurso - o dito e o não dito - das instituições e setores na definição de políticas e na organização das práticas em saúde focalizando o objeto coletivo.

3.2. Metodologia para o reconhecimento da realidade objetiva de um território

O processo de territorialização em saúde é uma ferramenta metodológica que pressupõe a concepção de território como espaço histórico e sociopolítico, onde relações sociais são projetadas numa realidade objetiva (Gondim & Monken, 2009). Trata-se de uma ferramenta que conta com a participação dos agentes de saúde e setores afins e da população do território, por meio dos seus representantes. Pressupõe que todos os envolvidos devem ter clareza do processo, desde o seu planejamento, assim como dos instrumentos que serão utilizados para não haver distorções ou falta de homogeneidade na coleta de dados. Estes são cuidados prévios que, adotados, permitirão o levantamento, o agrupamento e a organização das informações para elaborar a análise dos achados e a conclusão.

Os dados devem ser levantados de maneira a possibilitar compreender a realidade, nas dimensões particular e estrutural, ao identificar os temas relacionados ao observado na dimensão singular.

A pergunta que deve ser feita é “por que esta realidade se apresenta desta forma? Não basta descrever a realidade, é preciso interpretá-la. Isso, de acordo com a Tipesc (Egry, 1996), pressupõe expor as contradições dialéticas entre as diferentes totalidades-parte da realidade do território visibilizadas no modo de produção e reprodução social, nas características populacionais, nos dados epidemiológicos, nos dados demográficos e nos perfis de saúde-doença. Objetiva indagar também, “quais processos de

proteção e de desgaste estão presentes no cotidiano da população estudada” e “como eles se dão em diferentes grupos sociais?” (Chaves, Santos, Santos & Larocca, 2014).

Estudo realizado (Chaves, Santos, Santos & Larocca, 2014) permitiu clarear a metodologia utilizada em uma aproximação de enfoque qualitativo no território, baseada nas cinco etapas da Tipesc (Egry, 1996). Trata-se de explorar o objeto nas dimensões da realidade - singular, particular e estrutural - para superar a visão simplificada sobre ele, por meio da análise crítica das contradições reconhecidas na sua caracterização.

A primeira etapa - *captação da realidade objetiva* - se desenvolve com a finalidade de delimitar e sistematizar a observação do território com o objetivo de verificar a dinâmica do cotidiano das pessoas que ali vivem, e ainda, planejar a construção do mapa dinâmico sobre o espaço geográfico. Nesta etapa da territorialização, deve ser buscado o mapa oficial do território junto aos órgãos competentes. Assim, as informações apreendidas vão delinear um novo desenho que permite visualizar os processos presentes no modo de viver naquele território.

Para um registro mais fidedigno da realidade, o local deve ser conhecido previamente. No novo mapa devem estar contidos os dados considerados relevantes, tais como: presença de equipamentos públicos e privados dos diferentes setores como educação, saúde, lazer, segurança e ação social; unidades de comércio e prestação de serviços; áreas não habitadas ou abandonadas; áreas com acúmulo de lixo, esgoto, águas de chuva, roedores, animais abandonados; moradias e prédios precários ou abandonados; famílias com pessoas portadoras de agravos; familiares convivendo com indivíduos que estão vivendo mudanças do ciclo de vida (nascimento de filhos, idosos, portadores de deficiência temporária); indivíduos dependentes que vivem sozinhos, locais de consumo e comercialização de drogas, locais públicos com registros de ocorrência de violência, entre outras informações. As informações devem ser continuamente registradas no novo mapa e, para que isso ocorra, as ferramentas de apoio para os registros devem estar acessíveis. É a partir dessa disponibilidade de dados que o grupo pode refletir sobre suas responsabilidades no processo.

Outras informações devem ser coletadas para descrever a dimensão singular da realidade estudada. Entrevistas com informantes-chaves e com as lideranças dos movimentos sociais são imprescindíveis para descrever as necessidades em saúde, assim como os problemas vividos pela população. Isto é importante para reconhecer as convergências e divergências dos discursos com a realidade descrita no mapa pela equipe de saúde.

A coleta de dados das fontes primárias e secundárias devem possibilitar entender: o perfil socioeconômico, demográfico e epidemiológico da população do território local e do território maior onde este se encontra; caracterizar a estrutura, organização e funcionamento dos serviços de saúde presentes nesses territórios; descrever a historicidade e a dinamicidade da participação de lideranças e

movimentos sociais na luta pelo direito à saúde da população que representam; identificar as normativas de programas e protocolos vigentes no setor saúde; caracterizar o trabalho dos profissionais de saúde nos serviços locais; descrever as necessidades em saúde da população moradora do território; identificar os recursos mobilizados pela equipe de saúde, lideranças e população para enfrentar as necessidades em saúde ali reconhecidas.

A segunda etapa consiste na *interpretação da realidade objetiva*. Trata-se de evidenciar as contradições dialéticas do fenômeno estudado, nas dimensões da estrutura, do particular e do singular. Esta etapa já foi iniciada ao se apreender e compreender os dados na primeira etapa, pois a reflexão é contínua, no sentido de verificar a riqueza e a complexidade das informações. Nesta etapa do processo, os dados são aproximados e são verificadas as informações convergentes e divergentes, deixando emergir e explorando as contradições entre as dimensões da realidade e na própria dimensão analisada.

Além disso, o conhecimento da realidade objetiva e sua interpretação deve ser compartilhado e discutido com os demais setores que estão no território e com as lideranças dos movimentos sociais organizados.

A terceira etapa da Tipesc a ser implementada é a *construção do projeto de intervenção na realidade objetiva* (Egry, 1996). Para esta etapa se pressupõe ter havido a compreensão crítico-reflexiva dos problemas a serem revertidos com a intervenção em saúde. Nesse sentido, deve ter sido analisada a determinação do processo saúde-doença dos indivíduos, famílias ou grupos, segundo as relações de gênero, etnia, classe social e geração presentes no território para propor as intervenções comprometidas com um dado projeto de transformação da realidade.

Para analisar o material coletado nas fontes secundárias e primárias, a utilização de *softwares* de apoio à pesquisa - sejam esses específicos para a pesquisa de caráter qualitativo ou quantitativo - tem permitido, cada vez mais, organizar e sistematizar informações volumosas. Para apoiar a organização dos dados qualitativos os *softwares* que permitem diferentes processamentos e análises estatísticas de textos produzidos a partir de entrevistas, documentos e outras modalidades organizam a distribuição do vocabulário de forma compreensível e visualmente clara. No estudo referido Chaves recorreu ao IRAMUTEQ (Chaves, Santos, Santos & Larocca, 2016).

Já os *softwares* que apoiam a organização de dados quantitativos permitem correlacionar as variáveis mensuráveis, e assim, analisar as características dessas no fenômeno estudado. O uso articulado desses *softwares* de apoio à pesquisa tem ampliado a possibilidade de aprofundamento dos estudos.

As etapas seguintes propostas por Egry (1996) são a *intervenção na realidade objetiva* e a *reinterpretação da realidade objetiva*. Nessas duas etapas, deve ser definida em qual dimensão ou dimensões da realidade será realizada a intervenção e a partir daí seguir interpretando a nova realidade em todas as suas dimensões. Há que se considerar que a etapa de reconhecimento da realidade objetiva pode ser entendida também como uma intervenção na realidade, pois a própria realidade passa de desconhecida

a conhecida, mudando também a percepção do profissional sobre esta realidade. Esta aproximação lhe permitirá interpretar o real para além do observado.

Cabe destacar que durante todo o processo de coleta de dados, seja por meio de entrevistas ou de observação sistematizada, as informações devem ser continuamente confrontadas com os dados secundários para que os processos sejam percebidos criticamente nas várias dimensões da realidade (Breilh, 2006, 2013; Areazza, 2012; Chaves, Perna, Posiadlo, Mafra & Alessi, 2014).

4. INTERNAÇÕES POR CONDIÇÕES SENSÍVEIS À ATENÇÃO PRIMÁRIA: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA DA EPIDEMIOLOGIA

Conforme vem sendo discutida atualmente no Brasil, a organização das redes de atenção como forma de promover um atendimento integral e equânime, propõe o rompimento de alguns paradigmas, implicando, entre outros aspectos, numa mudança de modelo de gestão de oferta de serviços para o modelo de gestão da saúde da população (CONASS, 2015).

Trata-se da mudança de um sistema estruturado por indivíduos que buscam atenção, para um sistema que se responsabiliza, sanitária e economicamente, por uma população determinada a ele vinculada. Assim, é fundamental conhecer essa população, captar suas necessidades reais e discriminá-la segundo critérios de risco, vulnerabilidade e acesso, construindo socialmente a APS.

Este processo se dá obedecendo a um modelo operacional que se desenvolve em etapas, conforme segue: na primeira etapa se faz uma análise da demanda na APS; na segunda avalia-se o grau de incoerência entre a estrutura de demanda e a estrutura de oferta na APS, definindo-se as brechas existentes entre estas duas demandas; na terceira se faz a construção da capacidade de coordenação; e a quarta trata da regulação assistencial (CONASS, 2015).

Quanto à análise da demanda, um aspecto fundamental diz respeito ao levantamento das necessidades de saúde da população, as quais devem ser o grande balizador para a reorganização do serviço. Esse levantamento pode ser realizado de várias maneiras, dentre elas com a utilização de indicadores, a exemplo do Indicador por Condições Sensíveis à Atenção Primária (CSAP). Obtém-se assim o perfil epidemiológico de um determinado território.

O processo de construção e adoção deste indicador no Brasil foi desencadeado pelo Ministério da Saúde, em 2007, seguindo as seguintes etapas: (i) realização de reuniões de trabalho estruturadas com pesquisadores e gestores para a primeira fase de validação da lista; (ii) consolidação e revisão da lista elaborada nessa oficina; (iii) consulta à Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade e (iv) consulta pública (Alfradique, Bonolo, Dourado, Costa-Lima, Macinko & Mendonça, 2009).

Cumpridas essas etapas, foi publicada a lista brasileira de ICSAP, composta por 19 grupos de causas e

diagnósticos de acordo com a CID 10, por meio da Portaria SAS/MS nº 221, de 17 de abril de 2008, tendo como objetivo, dentre outros, avaliar o acesso e a efetividade da APS (Brasil, 2008).

O marco conceitual para a construção da lista nacional de ICSAP seguiu o modelo proposto por Caminal-Homar & Casanova-Matutano (2003), com adaptações para as condições brasileiras. De acordo com esse modelo, assume-se que, para algumas condições de saúde, a atenção primária oportuna e de boa qualidade pode evitar a hospitalização ou reduzir sua frequência. Isso significa que o cuidado deve ser resolutivo e abrangente, de forma que a referência se dará somente naqueles casos raros e incomuns que extrapolarem sua competência. É responsabilidade da APS a coordenação do cuidado daqueles que utilizarem serviços em outros níveis de atenção, tornando-os integrados (Alfradique, Bonolo, Dourado, Costa-lima, Macinko & Mendonça, 2009).

As taxas de ICSAP em uma população, ou subgrupo(s) desta, podem indicar sérios problemas de acesso ao sistema de saúde ou de seu desempenho, representando um sinal de alerta para se acionar mecanismos de análise e busca de explicações para a sua ocorrência.

No Brasil, vários estudos vêm sendo realizados, utilizando o indicador ICSAP, para avaliação de acesso e efetividade da APS, tanto por meio da abordagem quantitativa quanto pela qualitativa, ou mesmo, adotando-se a triangulação dos dois métodos (Sousa, Rehem, Santos & Santos, 2016; Cavalcante, Oliveira & Rehem, 2016).

O uso da abordagem qualitativa oferece amplas condições para que o pesquisador possa captar o fenômeno na sua concretude histórica, o que significa, portanto, não se limitar somente a descrevê-las e expressar as ideias que se tem a respeito delas. Esta abordagem considera que a realidade social é rica e complexa e sua compreensão ocorre apenas por aproximação, não podendo reduzir-se a interpretações numéricas ou a dados estatísticos, que retiram a diversidade e a heterogeneidade características do mundo real (Minayo, 2007, p. 55).

Ainda segundo Minayo (2012, p. 622), uma boa análise qualitativa começa com a compreensão e a internalização dos termos filosóficos e epistemológicos que fundamentam a investigação, do ponto de vista prático, desde quando iniciamos a definição do objeto. Nesse sentido, a autora aponta algumas premissas com o objetivo de facilitar a compreensão daqueles que buscam se familiarizar com a abordagem qualitativa, quais sejam: (i) conhecer os termos estruturantes, chamando atenção que o movimento que informa qualquer abordagem ou análise se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar; (ii) definir o objeto sob a forma de uma pergunta ou de uma sentença problematizadora e teorizá-lo; (iii) delinear as estratégias de campo; (iv) dirigir-se informalmente ao cenário de pesquisa, buscando observar os processos que nele ocorrem; (v) ir a campo munido de teoria e hipóteses, mas aberto para questioná-los; (vi) ordenar e organizar o material secundário e o material empírico e impregnar-se das informações e observações de campo; (vii) construir a tipificação

do material recolhido no campo e fazer a transição entre a empiria e a elaboração teórica; (viii) exercitar a interpretação de segunda ordem. A compreensão propiciada pela leitura atenta, aprofundada e impregnante que deu origem às categorias empíricas ou unidades de sentido, nesse momento, deve merecer um novo processo de teorização; (ix) produzir um texto ao mesmo tempo fiel aos achados do campo, contextualizado e acessível; e (x) assegurar os critérios de fidedignidade e validade.

A seguir são descritas as etapas do uso da abordagem qualitativa (Minayo, 2012), tomando como exemplo um estudo das ICSAP (Rehem, 2011).

Etapas 1 - Definição do objeto: para tornar o objeto um construto científico é preciso investir no conhecimento nacional e internacional acumulado, dialogando com ele ou em torno dele, caso não haja estudos sobre o mesmo assunto, como ocorre nas investigações exploratórias. A definição de um objeto não reside na indagação em si, mas no seu esclarecimento e contextualização por meio da teorização que o torna um fato científico.

O objeto do estudo que se adotou como exemplo foi o indicador de ICSAP. Trata-se de um indicador que vem sendo utilizado no Brasil e diversos países para avaliação de acesso e efetividade da APS. A lista brasileira de ICSAP foi publicada pelo Ministério da Saúde, por meio da Portaria MS n. 221, de 17 de abril de 2008.

Etapas 2 - Justificativa para realização do estudo: explicitar a relevância da pesquisa; quais motivos que a justificam; quais as contribuições para a compreensão, intervenção ou solução de problemas.

Naquele estudo, apresentou-se como justificativa para a sua realização, o que segue.

O Art. 2º da portaria que publicou a lista brasileira de ICSAP define esta lista como instrumento de avaliação da atenção primária e/ou da utilização da atenção hospitalar, podendo ser aplicada para avaliar o desempenho do sistema de saúde nos âmbitos Nacional, Estadual e Municipal. Neste sentido, a adoção desta lista, pressupõe a existência de uma relação linear de causa e efeito que, na verdade, deve ser questionada. É importante ressaltar que existem outros aspectos que devem ser considerados na avaliação dessa política, mas especificamente quanto à ocorrência das ICSAP, que se relacionam, entre outras questões, à visão de mundo e, assim, como se compreende o processo saúde doença dos indivíduos e grupos sociais, tanto por parte dos formuladores dessas políticas quanto dos gestores e trabalhadores de saúde responsáveis por sua implementação.

Diante do exposto e considerando a portaria publicada que institui a Lista Brasileira de ICSAP, justifica-se a realização de estudos com o objetivo de identificar, em um dado território, o comportamento da ICSAP e seus determinantes para compreender em que medida a lista pode ser utilizada como instrumento para avaliação da Atenção Básica.

Etapa 3 - Formulação de pressupostos ou hipóteses: é uma proposição que se faz na tentativa de verificar a validade de uma resposta existente para um problema. É uma suposição que antecede a constatação dos fatos.

O estudo partiu do pressuposto de que estas internações ocorreram em função de vários fatores e não só do acesso e da qualidade da APS. Pode também ter sua origem nos determinantes sociais, já que o processo saúde-doença é socialmente determinado, além do processo de trabalho das equipes de Atenção Básica que se dá de modo nem sempre adequado ao atendimento das necessidades de saúde da população.

Etapa 4 - Formulação da pergunta de pesquisa: a formulação inicial da pergunta de pesquisa é importante para nortear o pesquisador durante todo o percurso do seu trabalho.

O estudo buscou responder as seguintes perguntas: Por que internam os pacientes por agravos que deveriam ser enfrentados no nível da Atenção Primária de Saúde? A Atenção Primária de Saúde está constituída de forma a possibilitar respostas às vulnerabilidades da população, de tal sorte que impeçam as internações por condições sensíveis a esse nível de atenção?

Etapa 5 - Objetivos: podem ser geral e específicos. No primeiro caso indicam uma ação muito ampla e, no segundo, procuram descrever ações pormenorizadas.

No caso, o objetivo geral foi definido como compreender os limites e as possibilidades da Lista Brasileira de Internações por Condições Sensíveis à Atenção Primária, para avaliar a atenção primária da microrregião de saúde de Cidade Ademar, no município de São Paulo, São Paulo, Brasil (Rehem, 2011).

Os específicos foram: (i) descrever o perfil das ICSAP e demais causas que ocorreram no hospital de referência do território selecionado; (ii) Identificar as razões que determinam ou influenciam a ocorrência das internações por CSAP do ponto de vista dos usuários e dos profissionais da APS no território selecionado.

Etapa 6 - Marco teórico: o pesquisador deve escolher o marco teórico que vai adotar, detalhando os conceitos, as categorias e as noções que fazem sentido para sua pesquisa.

Considerando-se o objeto do estudo, foi adotada a APS como marco teórico conceitual. Entretanto, não é razoável pretender compreender os limites e as possibilidades da Lista Brasileira de ICSAP analisando e discutindo apenas o desempenho desse nível de atenção. Acredita-se que outros aspectos, que vão desde a determinação social do processo saúde-doença das pessoas internadas por CSAP, passando pelo acesso e pelo processo de trabalho das equipes da APS, podem influenciar a ocorrência dessas internações. Nesse sentido, ao explorarmos esses temas, entendemos que eles deram a sustentação teórica para identificar quais os aspectos que determinam ou influenciam a ocorrência das ICSAP e, assim, foi possível compreender os limites e as possibilidades da Lista Brasileira e avaliar o desempenho desse nível de atenção.

Etapa 7 – Metodologia: nesta etapa deverá ser descrito o cenário do estudo, a população do estudo e a amostragem, coleta, processamento e análise dos dados, e aspectos éticos⁸.

Cenário do estudo – microrregião de saúde de Cidade Ademar no município de São Paulo, São Paulo, Brasil.

População do estudo e amostragem - O processo de definição da amostra qualitativa deve ser feito considerando o critério de saturação, que significa o conhecimento formatado pelo pesquisador, no campo, que conseguiu compreender a lógica interna do grupo ou coletividade em estudo (Minayo,2007).

Os critérios para definição da amostra, neste estudo, incluíram informações acerca da Política Nacional da Atenção Básica, os profissionais responsáveis pela implantação desta política, além de privilegiar os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer. Nesse sentido, fizeram parte da amostra as Unidades Básicas de Saúde, e, nestas, os profissionais da Atenção Básica e os usuários que foram internados por CSAP (Rehem, 2011).

Instrumentos de coleta de dados: os dados foram coletados utilizando-se dois roteiros, um para entrevista com profissionais e outro para entrevistas com usuários selecionados para o estudo pós internação por CSAP. No processo de elaboração dos roteiros houve testagem para realização dos ajustes necessários antes do início das entrevistas (Rehem, 2011).

Coleta de dados: a obtenção dos dados empíricos foi feita por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, com questões norteadoras. Estas entrevistas permitiram aos entrevistados a possibilidade de discorrer sobre o tema sem se prenderem às perguntas formuladas, com o propósito de captar as concepções dos sujeitos sobre o tema em questão (Rehem, 2011).

As entrevistas com os profissionais foram realizadas nas respectivas unidades básicas após agendamento prévio com a gerente da unidade, buscando as características e justificativas para o internamento de usuários com diagnósticos por ICSAP. Além disso, buscou-se levantar as possíveis explicações para o fato de usuários terem sido internados sem encaminhamento prévio da AB, identificar as principais barreiras de acesso e a possível influência do processo de trabalho para a ocorrência dessas internações.

Quanto aos usuários, as entrevistas foram realizadas na residência, após contato prévio por telefone da pesquisadora, buscando compreender as possibilidades e as facilidades que ele teve no acesso a assistência à saúde, além de tentar identificar outras questões relacionadas às suas condições de vida e trabalho, que contribuiriam para a ocorrência destas internações (Rehem, 2011).

Todas as entrevistas foram iniciadas após explicação dos objetivos, assim como leitura e assinatura

⁸ Aspectos Éticos Legais: aprovação dos Comitês de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo; da Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo e da Secretaria Estadual de Saúde de São Paulo.

do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas, sendo mantido o conteúdo das falas. Após a transcrição, o material foi preparado para ser processado no Alceste (Análise Lexical por Contexto de um Conjunto de Segmentos de Texto) (Camargo, 2005).

Processamento e Análise dos dados: Fazem parte das etapas de tratamento de dados qualitativos: descrição, análise e interpretação. Na descrição trabalha-se de forma que as opiniões dos diferentes informantes sejam preservadas de maneira mais fiel possível. Na análise procura-se ir além do que está descrito. Trata-se de um caminho sistemático que busca, nos depoimentos, as relações entre os fatores. Ela produz a decomposição de um conjunto de dados, procurando as relações entre as partes que o compõem. Nesta fase é feita a categorização, embora as categorias possam ser estabelecidas antes do trabalho de campo e confirmadas a partir dos dados coletados. Por fim vem a interpretação que tem como meta a busca de sentidos mais amplos das falas e das ações para alcançar a compreensão ou explicação para além dos limites do que está descrito e analisado. Dentre as diversas abordagens de material qualitativo, podem ser citadas: análise de conteúdo; análise de discurso; e hermenêutica dialética.

O processamento e análise do estudo em foco foi subsidiada pelo Software Alceste, o qual permite realizar de maneira automática a análise de entrevistas, perguntas abertas de pesquisas, compilações de textos. O objetivo do Alceste é quantificar um texto para extrair as estruturas mais significativas (Camargo, 2005). É importante ressaltar que o uso do Software apenas deve ser utilizado como apoio para a produção das análises qualitativas.

Os resultados auxiliaram a interpretação dos dados, na medida em que trouxeram as listas de palavras com vocabulário característico de cada classe, combinações frequentes de palavras e texto completo das afirmações originais de cada classe (fragmentos de discurso) (Rehem, Egry & Ciosak, 2013).

Para auxiliar o preparo e a conferência de pesquisas que utilizam a abordagem qualitativa recomenda-se o uso de Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ⁹) que consiste em uma lista de verificação composta por 32 itens, organizados em três domínios quais sejam: (i) equipe de pesquisa e reflexividade; (ii) desenho do estudo; e (iii) análise e resultados.

Etapa 8 - Resultados e discussão: relativamente aos resultados referentes ao primeiro objetivo específico, descrever o perfil das ICSAP e demais causas que ocorreram no hospital de referência do território selecionado, foram coletados dados da ICSAP junto ao banco nacional e estes confrontados com os prontuários do Hospital Regional que internou estes pacientes. Em que pese que estes dados se referem à quantidade, compuseram a análise e a interpretação hermenêutica como uma totalidade parte do fenômeno ICSAP do território estudado (Rehem, Oliveira, Ciosak & Egry, 2013).

⁹ COREQ: Consolidated criteria for reporting qualitative research Tong, A., Sainsbury, P., Craig, J., 2007. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care* 19 (6), 349-357. <http://dx.doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>

Da análise do conjunto das falas dos profissionais emergiram as categorias empíricas: acesso, processo de trabalho e razões para a ocorrência das ICSAP. Os usuários trataram, fundamentalmente, de questões relacionadas ao acesso. As dificuldades de acesso foram relatadas pelos usuários na medida em que não conseguem marcar consulta nem realizar exames. Para os profissionais, um aspecto relevante relatado foi a dificuldade de agendamento e encaminhamento para consultas especializadas e cirurgias eletivas. Verificou-se que o processo de trabalho das equipes se dá basicamente, de forma individualizada e fragmentada, pautado na resolução de problemas de saúde em função das demandas trazidas pelos Agentes Comunitários de Saúde, em detrimento das necessidades de saúde da população. Visa a uma maior produtividade e rapidez e conta ainda com o agravante da ausência ou rotatividade do profissional médico na equipe. É centrado no médico, com foco nas questões biológicas, em uma relação de causalidade, pouco considerando as questões sociais que contribuem para a ocorrência de ICSAP, como a situação financeira do usuário e suas consequências sobre a escolaridade, condições de moradia e do ambiente, entre outras e, no caso dos idosos, a falta de cuidador. Essas questões levam à conclusão de que as ICSAP acontecem não só em função da falta de acesso e efetividade da APS, mas também, por conta do processo de trabalho e dos determinantes sociais. Ou seja, este estudo apontou que, na percepção de profissionais e usuários, as ICSAP acontecem em função de vários fatores e que a APS sozinha não dá conta de enfrentar o problema, mostrando o limite da aplicação da Lista Brasileira para avaliar esse nível de atenção.

5. A PERSPECTIVA QUALITATIVA NO ESTUDO DAS NECESSIDADES EM SAÚDE E DO ENFRENTAMENTO DAS VULNERABILIDADES DE GRUPOS SOCIAIS

5.1 As necessidades em saúde como base conceitual para a intervenção e o cuidado do coletivo

No Brasil, a teoria das necessidades humanas básicas de Horta (1978) tem sido uma das principais teorias de suporte da assistência de enfermagem. Para aquela teorista, apoiada em Maslow (Maslow apud Horta, 1979), a necessidade humana básica é como um ente concreto e parte do ser humano. O homem, por sua vez, assemelha-se a um habitáculo e os problemas de enfermagem são os sinais e sintomas por meio dos quais a necessidade se manifesta. Este olhar recorta o indivíduo e suas necessidades, reduzindo-as na prática, a processos biológicos (Horta, 1979). Até mesmo as necessidades psicossociais limitam-se a eventos isolados, sem a totalização das partes, ou seja, sem a perspectiva de olhar como ser-em-movimento em uma sociedade.

No campo da Saúde Coletiva, a noção do coletivo é essencial para a análise dos fenômenos. Sucintamente, tal noção incorpora a relação entre as pessoas e a intermediação que o social faz nestas relações, extrapolando a ideia de coletivo como somatória de indivíduos (Fonseca & Egry, 2010). Portanto, embora as necessidades sejam individualmente “sentidas” ou percebidas, são biológica e

socialmente determinadas e satisfeitas apenas no contexto social que as produz (Stotz, 2004). Em outras palavras, sua satisfação só é possível por meio de instituições sociais criadas para este fim e isso se aplica sobretudo à educação escolar e à vida cotidiana (Heller, 1986).

Para atender ao coletivo, as necessidades devem ser interpretadas sob a visão de mundo materialista, histórica e dialética. Heller (1998) propõe uma teoria das necessidades baseando-se nos escritos de Karl Marx acerca da divisão do trabalho, afirmando que as necessidades individuais são representativas de um grupo social. Assim, as necessidades expressas individualmente representam características do grupo social ao qual o sujeito pertence. Ainda assim, não podem ser generalizadas ao ponto de tornarem-se comuns a todos os sujeitos, pois dependem diretamente da inserção social do indivíduo no seu grupo e nos meios de produção (Heller, 1986).

Heller (1998) divide as necessidades em duas grandes categorias: as necessidades naturais ou necessárias, compreendidas como necessidades físicas e as necessidades sociais em um sentido amplo (socialmente produzidas).

As **necessidades naturais** ou necessárias relacionam-se aos aspectos físicos e biológicos de conservação das condições vitais. Ainda assim, como produto do capitalismo, possuem um caráter econômico definido pela capacidade de consumo do indivíduo ou grupo (Heller, 1986).

As **necessidades propriamente humanas** (ou sociais, no sentido amplo), decorrem das relações do homem em sociedade, sobretudo diante das estruturas essenciais ao capitalismo, que depende delas para se consolidar (Heller, 1996). Dentre estas destacam-se as necessidades radicais, alienadas e sociais, em sentido estrito.

As chamadas **necessidades radicais** são inerentes ao capitalismo, impossíveis de serem satisfeitas pelos indivíduos em sua relação cotidiana com a sociedade (Heller, 1996). As **necessidades alienadas** têm o poder como a principal característica e delas decorrem consequências como: a) inversão da relação meio-finalidade do trabalho, passando este à mera satisfação de necessidades naturais dos indivíduos que não partilham da riqueza que produz com seu trabalho, chamado abstrato; b) a inversão da relação quantidade-qualidade das necessidades, reduzindo-as e condicionando as necessidades a valores monetários; c) a redução e homogeneização das necessidades, vinculando-as à posse e ao dinheiro, reiterando a condição de trabalho abstrato; e d) a generalização filosófica do conceito e conseqüente redução das relações sociais à produção de mercadorias. Por fim, as **necessidades sociais** (sentido estrito) estão acima dos sujeitos e das suas necessidades individuais. Como resultado da manipulação da classe trabalhadora pelas classes privilegiadas, em geral, são constituídas por indivíduos particulares que não têm necessidades do tipo das que estão em discussão, podendo estes considerar como falsas as necessidades da maior parte da população (Heller, 1986).

O capitalismo destaca as necessidades alienadas (dinheiro, poder e posse) sobre as demais, incluindo

nesse rol as necessidades em saúde, confundindo-se com necessidades de consumo de serviços de saúde ou de atendimento médico (Melo-Filho, 1995).

No campo da saúde, autores brasileiros têm desenvolvidos ideias mais particulares, considerando a produção de serviços de saúde como instauradora de certas necessidades na medida em que ofertam, através dos serviços de saúde, um “cardápio” ou mesmo definem o padrão de necessidades que a sociedade tem ou pode ter (necessidades sociais). Tudo isso é reforçado pelo consumo das mercadorias oferecidas no “cardápio”, consolidando o processo de reificação das necessidades (Schraiber, Mendes-Gonçalves, 2000; Cecílio, 2001; Cecílio & Matsumoto, 2006).

A manutenção do lucro no setor saúde, respondendo à manipulação social das necessidades pelos interesses dominantes, aprofunda as desigualdades sociais e a distribuição desigual da riqueza socialmente produzida. Como consequência disso, é gerada a relação estabelecida entre trabalho em saúde e sistema de necessidades, onde o Estado assume o papel de instaurador de necessidades por meio de suas políticas, do saber técnico e da ação profissional (Mandu & Almeida, 1999).

As necessidades não são estatutos fixos, pois à medida que se satisfazem as primeiras, outras aparecerão. Isso decorre da ampliação e da diversificação da própria necessidade, dos instrumentos criados e utilizados para satisfazê-la, além do caráter histórico que lhe confere existência em um certo período, numa dada sociedade, podendo apresentar-se distintas entre grupos (Gonçalves, 1992).

Assim, se a saúde for vista como uma necessidade existencial, com ações direcionadas aos indivíduos e coletivos, estará limitada a simplesmente “conservar a vida”, excluindo-se tudo que vai além de sobreviver, compreendido pela necessidade de “passar por cima” (Melo-Filho, 1995).

Fica evidente que as ações focadas e as estratégias de atenção aos agravos são indispensáveis, sobretudo em países em desenvolvimento, onde a incidência dos agravos é alta e os sistemas de saúde não estão solidamente organizados. Paralelamente, ações sobre as raízes da determinação social do processo saúde doença são imperativas para a transformação da realidade. Embora as demandas em saúde sejam confundidas com a assistência à doença, Oliveira & Egry (2000) afirmam que os instrumentos de interpretação ineficientes comprometem a compreensão dos determinantes e os sofrimentos manifestos nas realidades dos indivíduos não correspondem à concepção de doença que é adotada pelas políticas e programas de saúde e assistência.

Se, por um lado, estamos diante de um objeto complexo, que por si só demanda a aproximação qualitativa, por outro, no Brasil, há pouca ou nenhuma instrumentalização para atuação profissional em saúde. Em um estudo brasileiro (Egry et al, 2009), os profissionais da equipe de Estratégia Saúde da Família citaram como instrumentos que auxiliam no reconhecimento das necessidades em saúde: a visita domiciliária, alimentação e consulta ao Sistema de Informação em Atenção Básica e aos dados epidemiológicos, os registros de atendimento em prontuários, carteiras de saúde e cartão da família.

As autoras do estudo concluíram que mesmo quando algumas necessidades são reconhecidas, os instrumentos inespecíficos ou ações genéricas não permitem o recorte das necessidades por grupos vulneráveis e não explicitam como os dados da realidade são utilizados no reconhecimento de tais necessidades (Egry et al., 2009).

5.2 O reconhecimento das necessidades em saúde por meio da pesquisa qualitativa

Diferente da abordagem idealista, a interpretação materialista das necessidades em saúde toma o sujeito e seu cotidiano de vida como objetos de intervenção e cuidado. Nossa experiência tem demonstrado que a abordagem qualitativa é fértil para estudos de necessidades em saúde da população, na perspectiva do cuidado e das intervenções. Tomamos como exemplo os estudos (Apostolico, 2011; Apostolico, Hino & Egry, 2013; Apostolico & Egry, 2013) realizados com enfermeiros da Rede Municipal de Saúde de uma capital brasileira, onde se utilizou a Classificação Internacional da Enfermagem em Saúde Coletiva (CIPESC®) como ferramenta para as consultas de enfermagem realizadas na rede municipal de saúde, por meio de sistema informatizado e prontuário eletrônico. O objetivo principal foi conhecer as possibilidades e limites da CIPESC® para reconhecer e enfrentar as necessidades de saúde da população infantil.

Metodologicamente, o estudo foi amparado pela TIPESC (Egry, 1996) e pela teoria de necessidades humanas de Agnes Heller (1996; 1986). As necessidades em saúde foram visualizadas segundo a compreensão de Schraiber & Mendes-Gonçalves, 2001, e vulnerabilidades foi tomada como categorias de análise.

A população do estudo foi constituída por enfermeiros da rede municipal de saúde. “Para a coleta dos dados e a análise parcial dos resultados, este estudo utilizou-se da técnica de estudo de caso¹⁰. O objetivo foi verificar o uso da nomenclatura CIPESC® Curitiba em consultas de enfermagem envolvendo diferentes situações de atendimento a crianças. Embora fossem situações cotidianas do atendimento nas Unidades de Saúde requeriam um olhar apurado e abrangente do profissional.” (Apostólico, 2011, p.59).

Os estudos de caso apresentados aos participantes da pesquisa englobaram diferentes contextos de vida e situações de saúde de famílias e crianças. Foi proposto a eles a atribuição de diagnósticos e intervenções de enfermagem com vistas a satisfazer as necessidades identificadas no caso.

Para elencar os temas mais estudados em saúde da criança e definir os casos que melhor representassem essa realidade foi realizada uma busca simples da produção científica da enfermagem

10 A respeito de estudo de caso ler Minayo, M.C.S. (2008). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec. e Yin, R.K. (2005) Estudo de caso. Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman; 212p.

na base de dados LILACS, utilizando-se os descritores saúde da criança e enfermagem, sem limitação de período ou tipo de publicação. Foram localizadas 122 referências, publicadas entre 1985 e 2010, que após leitura de títulos e resumos constituíram 23 grupos de temas, destacando-se: cuidados em puericultura, violência, consulta de enfermagem, crianças com necessidades especiais, educação em saúde, urgências e emergências, cuidado lúdico e brinquedo terapêutico, nutrição, HIV e Aids, bioética, imunização, parasitoses, entre outras.

A partir desta relação de temas foram definidos os casos buscados nas transcrições de entrevistas realizadas em pesquisas anteriores do grupo de pesquisa (Egry, Oliveira, Ciosak, Maeda, Barrientos & Fonseca, 2009; Regio, Egry & Apostolico, 2016; Regio, 2016).

Foram selecionados todos os casos que apresentavam situações envolvendo crianças, independente da formação profissional do entrevistado, totalizando 16 narrativas. Posteriormente, os textos foram submetidos a tratamento conforme a orientação de Bourdieu (2003). Foram suprimidos os vícios de linguagem e expressões que poderiam confundir o leitor que não teve contato com o texto na íntegra. Entretanto, não foram substituídas palavras nem transformadas informações. Procedeu-se à recomposição de informações de casos semelhantes (mesmo contexto social, mesma condição da criança e da família) formulando assim um caso baseado em uma ou mais realidades. Isso foi necessário visto que os textos originais não traziam descrições tão complexas quanto necessárias, por terem sido geradas em entrevistas que tinham como objetivo principal reconhecer necessidades em saúde de uma forma mais ampla.

Após a recomposição, o material resultou em cinco casos complexos, buscando-se abranger as temáticas identificadas na revisão inicial. Foram mantidas informações originais dos relatos, que não apareceram na revisão, mas estavam relacionadas à vivência das famílias e da criança, tais como o uso e abuso de álcool e outras drogas pelos responsáveis pela criança. Além disso, certificou-se de que os relatos abrangessem informações relacionadas às macro categorias classe social (representada pela inserção social dos pais da criança), gênero, geração e etnia (Egry, 1996).

Ao final do processo de formatação, foram gerados cinco estudos de caso. Os enfermeiros deveriam selecionar diagnósticos e intervenções de enfermagem pertinentes aos relatos, dispostos em uma listagem que respeitou a organização da última versão publicada da nomenclatura CIPESC® Curitiba, organizada em grupos de necessidades afetadas sob o referencial de Horta (1979). A coleta de dados ocorreu entre os meses de junho e agosto de 2010.

Após definidos os casos, seguiu-se a elaboração do instrumento para coleta de dados primários, optando-se por instrumento online. As etapas de criação e avaliação do instrumento, bem como procedimentos de coleta foram descritos em detalhes por Apostolico & Egry (2013). Em síntese, foram convidados a participar do estudo 412 enfermeiros com adesão de 28. Não houve direcionamento

para distribuição geográfica dos entrevistados, mas sete dentre os nove distritos do município, estavam representados. Todos os participantes atenderam a pelo menos dois dos critérios de inclusão (trabalhar na APS do município, trabalhar ou ter trabalhado nos últimos cinco anos com assistência à criança na APS, utilizar ou já ter utilizado a CIPESC® e ter recebido treinamento para uso da CIPESC®).

A coleta de dados de fontes secundárias, tais como sites de dados epidemiológicos e estatísticos, e outras publicações, permitiu identificar aspectos demográficos do município, como o envelhecimento da população, embora ainda mantenha significativa parcela de população infantil que requer a atenção e assistência à saúde qualificadas. As condições de saneamento eram favoráveis à superação dos agravos causados pela falta dele e os níveis de escolaridade bastante positivos, embora tenha sido identificada uma diminuição do número de crianças em creches nos anos analisados. Os indicadores epidemiológicos apresentaram-se destacados frente a outras localidades e as políticas públicas demonstraram compatibilidade com a modificação dos indicadores epidemiológicos, sobretudo em relação à atenção à saúde das crianças, objeto do estudo (Apostólico, 2011).

Por outro lado, nos estudos de caso observou-se que nem todas as análises foram feitas tomando-se os protocolos municipais como instrumentos orientadores da assistência à população, dentre as possibilidades que o serviço oferece para satisfação das necessidades. Em alguns casos, nem mesmo as diretrizes preconizadas pelos protocolos foram seguidas, apontando para certa fragilidade e falta de sintonia entre as políticas municipais e a prática profissional (Apostólico, 2011).

Isso se deve ao fato dos programas municipais estarem pautados em referenciais de risco, na contramão do que propõe a saúde coletiva e a epidemiologia social. A Estratégia Saúde da Família, que tem como premissa a assistência integral, esbarra nos limites das políticas formatadas para a atenção individual. Exemplo disso é o sistema informatizado que abriga o prontuário eletrônico dos moradores do município e, contrariamente à abordagem da família, os registros são feitos individualmente (Apostólico, 2011).

Esta foi uma importante contradição identificada entre a atenção individual e a familiar. A nomenclatura CIPESC® Curitiba trabalha com processos individuais, mas alguns diagnósticos apontam processos familiares ou coletivos. Ainda que o profissional identifique necessidades do grupo familiar, as informações ficarão registradas em um único prontuário, não favorecendo o resgate dos dados quando realizada consulta com outro membro da família. Nesse ponto, a nomenclatura CIPESC® não atendeu à expectativa do profissional para sistematizar a assistência de forma mais ampla que a da abordagem individual, principalmente em relação a assistência à criança, pois a intervenção nem sempre se dá sobre ela, mas sim sobre seu cuidador ou responsável (Apostólico, 2011).

Em relação às informações geradas pelo sistema informatizado, partiu-se da premissa de que os relatórios de utilização da CIPESC® seriam uma importante ferramenta de organização do trabalho

não só da enfermagem, mas de toda a Unidade de Saúde. Os diagnósticos e intervenções gerados nas consultas de enfermagem têm potencial para subsidiar diretrizes e metas na assistência à população, até mesmo na organização do processo de trabalho em saúde, na elaboração de relatórios e perfis da população, orientação para implantação de ações direcionadas a grupos específicos e vulneráveis, caracterização desde as micro áreas até o município como um todo, e portanto, o reconhecimento das vulnerabilidades e necessidades em saúde. Entretanto, observou-se que o sistema informatizado não era utilizado na sua amplitude (Apostólico, 2011).

A CIPESC® mostrou potencialidades e limites para o reconhecimento de necessidades a partir dos diagnósticos e intervenções da sua nomenclatura. A organização dos diagnósticos e intervenções de enfermagem pela lógica das Necessidades Humanas Básicas não permitiu que vários temas fossem abordados de forma ampla e contextualizada, não abrangendo integralmente os processos de desgaste e fortalecimento aos quais as crianças e suas famílias estão expostas. Questões relacionadas às grandes categorias que ancoram a saúde coletiva, como classe social, gênero, etnia e geração não foram contempladas pelos diagnósticos e nem complementadas pelos participantes que analisaram os estudos de caso. Ampliar o olhar na perspectiva do que propõe a TIPESC para captar e interpretar o fenômeno em suas diferentes formas de expressão mostrou ser o caminho propício para uma assistência integral e pautada na realidade em que os sujeitos se inserem (Apostólico, 2011).

Exemplo disso, foi a situação que envolvia a violência contra a criança e outros cuidados que emanavam de contextos de desigualdades e vulnerabilidades social, abordados sob enfoque dos processos biológicos e individualizados. Diante da situação de uma criança com escoriações na pele, alguns participantes priorizaram o diagnóstico relacionado à integridade da pele em detrimento do diagnóstico de violência doméstica (ou risco para), gerando uma sub-informação e, por isso mesmo, limitando as intervenções. Como consequência, deixaram de indicar, por exemplo, a notificação da violência à Rede de Proteção e outros encaminhamentos específicos, previstos em protocolo municipal. Neste caso, uma escoriação causada por uma agressão ou decorrente de uma dermatite de fraldas ocupa o mesmo espaço em uma análise superficial, sendo entretanto, situações completamente diversas e que requerem intervenções igualmente diversas. (Apostólico, 2011).

O estudo de Apostólico (2011) concluiu que não basta utilizar ferramentas se a assistência não corresponder às expectativas e às necessidades da população. Em outras palavras, o reconhecimento das necessidades em saúde antecede a utilização de instrumentos e a busca pelo “passar por cima”. Ir além das necessidades necessárias torna-se um desafio para sistemas de saúde como o brasileiro. Termos como intersetorialidade, interdisciplinaridade, trabalho em equipe, transformação da realidade, superação de contradições, necessidades e vulnerabilidades como objetos de assistência, entre outros, deverão fazer parte do cotidiano dos profissionais de saúde, como pilares sólidos e determinantes das transformações necessárias à realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É urgente produzir conhecimentos que melhorem os perfis de saúde-doença da população, consolidando teorias, métodos e estratégias capazes de, ao mesmo tempo em que se produz ciência e conhecimento, se produzam transformações na realidade objetiva dos processos de trabalho em saúde, na educação para a formação e na educação permanente. A Tipesc é uma proposta teórico-metodológica complexa e ampla e no presente estudo foi explicitada a sua ação praxiológica no sentido de clarificar a sua potencialidade de transformação da realidade objetiva. A práxis como categoria central da Tipesc é fecunda para analisar a realidade objetiva com criticidade e, ao mesmo tempo, introduzir ações necessárias à transformação. Foi ressaltada a face coletiva deste objeto, por considerar-se que a escassez de saberes-instrumentais limita o trabalho da saúde e da enfermagem executado de maneira a intervir, provocando transformações conscientes e embasadas cientificamente.

No que tange às categorias conceituais e dimensionais da TIPESC, é necessário que os estudos as explicitem mais claramente pois tratam-se de recursos teóricos e metodológicos potentes para a construção do conhecimento relacionado não só à dimensão ontológica da TIPESC como aos saberes instrumentais que proporcionam a sua concretude para a aproximação e análise dos fenômenos.

No que se refere à construção do conhecimento sobre a determinação da realidade em um território na perspectiva do pensamento crítico, esta permite também refletir acerca dos processos estruturais e particulares que ali se concretizam. Acredita-se que esta experiência coloca em questão a hegemonia do pensamento em saúde que culpabiliza os indivíduos pelos seus adoecimentos previsíveis e que impõe aos técnicos uma única maneira de intervir. Ao contrário, na perspectiva da epidemiologia crítica e da enfermagem em saúde coletiva, os profissionais passam a perceber que as escolhas individuais não ocorrem na dimensão singular, mas são determinadas por processos, estruturais e particulares, muitas vezes invisíveis no cotidiano.

Para a ciência da enfermagem é fundamental que tais saberes sejam espalhados e utilizados na construção coletiva do conhecimento, tornando esta ciência cada vez mais fértil para a transformação das condições de vida e saúde da população. E nesta perspectiva, dificilmente uma investigação puramente quantitativa poderia trazer inovações com potencial de intervenção praxica, reafirmando a pertinência absoluta das qualitativas ou totalizantes.

Agradecimentos

O desenvolvimento das pesquisas mencionadas neste capítulo contou com o apoio financeiro das instituições brasileiras que auferiram auxílio financeiro para projetos, bolsas de Iniciação científica, doutorado e de produtividade em pesquisa, além da infra estrutura e da logística: Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES); Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado

de São Paulo (FAPESP); Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através de bolsas Produtividade em Pesquisa, Doutorado e auxílio à Pesquisa Edital Universal. Cabe agradecimento ao Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, sede do Grupo de Pesquisa “Bases Conceituais e Metodológicas da Enfermagem em Saúde Coletiva”.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, L.M, Egry, E.Y. & Cubas MR. (2015). Subconjunto terminológico para o cuidado a crianças e adolescentes vulneráveis à violência doméstica. In: Cubas, M.R & Nóbrega, M.M.L. (Org). Subconjuntos de Diagnósticos, Resultados e Intervenções de Enfermagem para a Atenção Básica em Saúde. São Paulo, SP: Elsevier. V.1. p. 219-270.
- Albuquerque, L.M. (2014). Terminologia da CIPE para crianças e adolescentes vulneráveis à violência doméstica. [Tese Doutorado, Programa de Pós-graduação Interunidades EEUSP-EERP da Universidade de São Paulo]. Retrieved from: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/83/83131/tde-09012015-155552/pt-br.php> (consultado em 29/04/2017)
- Albuquerque, L.M.; Carvalho, C.M.G; Apostólico. M.R.; Sakata, K. N.; Cubas, M.R. & Egry, E.Y. (2015). Terminologia da Enfermagem caracterizadora da violência doméstica contra crianças e adolescentes. *Rev Bras Enferm*, 68(3), 452-459.
- Alfradique, M.E.; Bonolo, P.F.; Dourado, I.; Costa-Lima, M.F.; Macinko, J.; Mendonça, C.S.; ... Turci, A.A. (2009) Internações por condições sensíveis à atenção primária: a construção da lista brasileira como ferramenta para medir o desempenho do sistema de saúde (Projeto ICSAP Brasil). *Cad. Saúde Pública*, 25(6):1337-1349.
- Antunes, M. J. M. & Chianca, T. C. M. (2002). As classificações de enfermagem na saúde coletiva - o projeto CIPESC. *Revista Brasileira de Enfermagem*. 55(6):644-65.
- Apostólico, M.R. (2011). Potencialidades e limites da CIPESC® para o reconhecimento e enfrentamento das necessidades em saúde da população infantil. [Tese Doutorado, Programa de Pós-graduação Interunidades EEUSP-EERP da Universidade de São Paulo]. Retrieved from: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/83/83131/tde-24112011-135653/pt-br.php>
- Apostólico, M.R. & Egry, E.Y. (2013). Internet used in primary data collection at nursing research. *Rev Bras Enferm*, 66(6): 949-955.
- Apostólico, M.R., Hino, P. & Egry, E.Y. (2013). Possibilities of confrontation to violence against children in the systematized nursing consultation. *Rev Esc Enferm USP*, 47(2):320-7.
- Areazza, A.L.V. (2012). Epidemiologia crítica: por uma práxis teórica de saber agir. *Ciência e Saúde Coletiva*, 17(4):1001-1013.
- Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social (2007). *Dicionário de termos técnicos da assistência social*. Belo Horizonte: ASCOM.
- Bourdieu, P. (2003). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Saúde do Brasil (2008). Portaria n. 221, de 17 abril de 2008. Publica em forma do anexo a lista brasileira de internações por condições sensíveis à atenção primária. *Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília*. 21 set. 2008. Seção 1:50.
- Breilh, J. (2006). *Epidemiologia crítica: ciência emancipadora e interculturalidade*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Breilh, J. (2013). La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 31(supl 1):13-27.
- Camargo, B.V. (2005). ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: Moreira, A.S.P., Camargo, B.V., Jesuíno, J.C., Nóbrega, S.M. (org). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. (pp. 511- 539). João Pessoa: Ed. Universitária.
- Caminal Homar, J., Casanova Matutano, C. (2003). La evaluación de la atención primaria y las hospitalizaciones por ambulatory care sensitive conditions. *Marco conceptual. Aten Primaria*, 31(1):61-5.

- Cavalcante, D.M.; Oliveira, M. R. F. & Rehem, T.C.M.S.B. (2016). Internações por condições sensíveis à atenção primária: estudo de validação do SIH/SUS em hospital do Distrito Federal, Brasil, 2012. *Cad. Saúde Pública*, 32(3):e00169914, mar.
- Cavalcante, M.D.M.A., Larocca, L.M., Chaves, M.M.N., Cubas, M.R., Piosiadlo, L.C.M. & Azevedo, M.V. (2016). Nursing terminology as a work process instrument of nurses in collective health. *Rev Escola Enferm USP*, 50(4), 610-616.
- Cecílio, L.C.O. (2001). As necessidades de saúde como conceito estruturante na luta pela integralidade e equidade na atenção à saúde. In: Pinheiro R, Mattos RA, (org). *Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde*. (pp.113-27). Rio de Janeiro: IMS/UERJ, ABRASCO.
- Cecílio, L.C.O. & Matsumoto, N.F. (2006). Uma taxonomia operacional de necessidades de saúde. In: Pinheiro, R.; Ferla, A.F.; Mattos, R.A. (org) *Gestão em Rede: tecendo os fios da integralidade em saúde*. Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro: EdUCS/UFRS, IMS/UERJ, CEPESC.
- Chaves, M.M.N. Perna, P.O., Piosiadlo, L.C.M. Mafra, M. R. P. & Alessi, S.M. (2014) A territorialização como etapa mediadora na compreensão do processo saúde-doença em atenção primária/estratégia de saúde da família. In: Kalinowski, C.E.; Crozeta, K.; Fonseca, R.M.G.S.da. (Orgs.). *PROENF- Atenção primária e saúde da família*. (pp.9-14). Porto Alegre: Artmed.
- Chaves, M.M.N.; Santos, A.P.R.; Santos, N.P. dos & Larocca, M.M. (2016) Use of the Software IRAMUTEQ in Qualitative Research: An Experience Report. In: Costa, A.P.; Reis, L.P.; Neri de Sousa, F.; Moreira, A.; Lamas, D. (Orgs.). *Computer Supported Qualitative Research*. (pp.39-48). Heidelberg-Alemanha: Springer Nature.
- CONASS (2015). *A construção Social da Atenção Primária à Saúde*. Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Saúde – CONASS.
- Cubas, M.R.; Carvalho, C.M.G.; Malucelli, A. & Denipote, A. G. M. (2011). Mapeamento dos termos do eixo ação entre diferentes classificações de enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 64(2): 248-253.
- Demo, P. (1995) *Metodologia Científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- Egry, E.Y, Oliveira, M.A.C., Ciosak, S.I., Maeda, S.T.M., Barrientos, D.M.S., Fonseca, R.M.G.S. da, Chaves, M.M.N. & Hino, P. (2009). Instrumento de avaliação de necessidades em saúde aplicáveis na Estratégia de Saúde da Família. *Rev Esc Enferm USP*, 45(Esp 2):1181-1186.
- Egry, E.Y. (1996). *Saúde Coletiva: construindo um novo método em enfermagem*. São Paulo: Ícone.
- Egry, E.Y. (2010). Necessidades em Saúde como objeto da TIPESEC. In: Garcia, T.R. & Egry, E.Y. org. *Integralidade da Atenção no SUS e a Sistematização da Assistência de Enfermagem*. (pp.70-77). Porto Alegre: Artmed.
- Egry, E.Y. & Fonseca, R.M.G.S. (2015). Acerca da qualidade nas pesquisas qualitativas em Enfermagem. In: Costa, A.P., Coutinho, C.P., Souza, D.N., Egry, E.Y., Souza, F.N., Zarco, J., Gómez, M.C.S. & Fonseca, R.M.G.S. (Org.). *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*. (pp.75-102). Aveiro: Ludomedia. v. 2.
- Egry, E.Y. & Oliveira, M.A.C. (2008). Marcos teóricos e conceituais de necessidades. In: Egry, E.Y. (Org). *As necessidades em saúde na perspectiva da Atenção Básica: guia para pesquisadores*. (pp.33-40). São Paulo: Dedone.
- Egry, E.Y., Cubas, M.R. & Nichiata, L.Y.I. (2013). Instrumentos de leitura e necessidades de saúde: geoprocessamento, inquérito populacional e CIPESC®. In: Soares CB, Campos CS, (Org.). *Fundamentos de Saúde Coletiva e o Cuidado de Enfermagem*. (pp. 369-87). Barueri - SP: Manole.
- Egry, E.Y., Fonseca, R.M.G.S. da & Oliveira MAC. (2013) Ciência, Saúde Coletiva e Enfermagem: destacando as categorias gênero e geração na episteme da práxis. *Rev Bras Enferm*, 66(Esp): 119-33.
- Egry, E.Y., Oliveira, M.A.C., Ciosak, S.I., Maeda, S.T., Barrientos, D.M.S., Fonseca, R.M.G.S. ... Hino, P. (2009). Instrumentos de avaliação de necessidades em saúde aplicáveis na Estratégia de Saúde da Família. *Rev Esc Enferm USP*, 43(n. esp):1181-6.
- Egry, E.Y., Oliveira, M.A.C., Fonseca, R.M.G.S. & Cubas, M.R. (2010). Considerações acerca da saúde coletiva. In: Garcia TR, Egry EY. (Org). *Integralidade da atenção no SUS e a sistematização da assistência em enfermagem*. (pp.64-9). Porto Alegre, Artmed.
- Egry, E.Y.; Cubas, M.R.; Lopes, M.G.D.; Nóbrega, M.M.L.; Martins, S.K.; Albuquerque, L.M. & Fonseca, R.M.G.S. (2013). CIPESC no Brasil. In: Associação Brasileira de Enfermagem. (Org.) *Associação Brasileira de Enfermagem, 1976-2000: documentário*. (pp.171-235). Brasília: Editora Aben, v. 1.
- Fonseca, R.M.G.S. & Egry, E.Y. (2010) *Epidemiologia Social*. In: T.R. Garcia, & E.Y. Egry. *Integralidade da atenção no SUS e sistematização da assistência de enfermagem*. (pp.78-108). Porto Alegre: Artmed.
- Garcia, T.R. & Nóbrega, M.M.L. Projeto CIPESC/ ABEn/CIE: Inventário vocabular de fenômenos e ações de enfermagem em saúde coletiva. (2000) In: Garcia, T.R. & Nóbrega, M.M.L. (Org) *Sistemas de classificação da prática de enfermagem: um trabalho coletivo*. (pp.83-170). João Pessoa: ABEn/Idéia.

- Gonçalves, R.B.M. (1992). Práticas de saúde: processos de trabalho e necessidades. São Paulo: CEFOR.
- Gondim, G.M.M., Monken, M. Rojas, L.I., Barcellos, C. & Peiter, P. (2008) O território da saúde: a organização do sistema de saúde e a territorialização. In: Miranda, A.C., Barcellos, C., Moreira, J.C. & Monken, M. Território, ambiente e saúde. (pp. 183-203). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Gondin, G. M. de M. & Monken, M. (2009). Territorialização em saúde. In: Pereira, I. B. & Lima, J.C. F. (org.) Dicionário de educação profissional em saúde. (pp.392-99). Rio de Janeiro: EPSVJ.
- Heller, A. (1986). Teoría de las necesidades en Marx. Barcelona: Península.
- Heller, A. (1996). Una revisión de la teoría de las necesidades. Barcelona: Paidós.
- Horta, W.A. (1979). Processo de Enfermagem. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. 99p.
- Konder, L. (1992). O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI. São Paulo: Paz e Terra.
- Leopardi, M. T., Gelbcken, F. L. & Ramos, F. R. S. (2001). Cuidado: objeto de trabalho ou objeto epistemológico da enfermagem? *Texto & Contexto Enferm*, 10(1):32-49.
- Mandu, E.N.T. & Almeida, M.C.P. (1999). Necessidades em saúde: questões importantes para o trabalho da enfermagem. *Rev Bras Enferm.*, 52(1):54-66.
- Mazetto, F.A.P. Pioneiros da geografia da saúde: séculos XVIII, XIX e XX. (2008). In: Barcellos, C. (Org.) A geografia e o contexto dos problemas de saúde. Rio de Janeiro: Abrasco.
- Melo-Filho, D.A. (1995). Repensando os desafios de Ulisses a Fausto: a saúde, o indivíduo e a História. *Cad Saúde Pública*, 11(1):5-33.
- Mendes, E.V. (1999) Distritos sanitários: processo social de mudanças nas práticas sanitárias para Sistema Único de Saúde. São Paulo: Editora Hucitec/Rio de Janeiro: ABRASCO.
- Minayo, M.C.S. (2007). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciências & Saúde Coletiva*, 17(3):621-626.
- Minayo, M.C.S. (2012). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec.
- Minayo, M.C.S. & Minayo-Gomes, C. (2003). Díficeis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: Goldenberg, P., Marsiglia, R.M.G. & Gomes, M.H.A. (Orgs.) O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. (pp.117-41). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Monken, M. & Barcellos, C. (2005) Vigilância em saúde e território utilizado: possibilidades teóricas e metodológicas. *Caderno de Saúde Pública*, 21(3,) p. 898-906, mai/jun.
- Nichiata, L. Y. I., Padovezze, M.C., Ciosak, S.I., Gryscek, AL.F.P.M., Costa, A.A., Takahashi, R.F., Bertolozzi, M.R. ... Cubas, M.R. (2012). Classificação Internacional das Práticas de Enfermagem em Saúde Coletiva - CIPESC®: instrumento pedagógico de investigação epidemiológica. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 46(3), 766-771.
- Oliveira, M.A.C. & Egry, E.Y. (2000). A historicidade das teorias interpretativas do processo saúde-doença. *Rev Esc Enferm USP*, 34(1):9-15.
- Paim, J.S. (2008) Reforma sanitária brasileira: contribuição para a compreensão e crítica. Salvador: EDUFBA/Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Regio, L., Egry, E.Y. & Apostolico, M.R. (2016). Consideraciones acerca de la importancia del estudio de saberes necesarios para el afrontamiento de la violencia infantil en la atención primaria de salud. *Revista Investigaciones UNAD*. 15(1).
- Regio, L.M. (2016) Atenção primária em saúde & enfrentamento da violência infantil: saberes necessários à formação e qualificação profissional. [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo]. Retrieved from: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7141/tde-31082016-133759/pt-br.php>
- Rehem, T.C.M.S.B. (2011). Internações por Condições Sensíveis à Atenção Primária: limites e possibilidades da lista brasileira de diagnósticos. [Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação Interunidades EEUSP-EERP da Universidade de São Paulo]. Retrieved from: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/83/83131/tde-27012012-124850/pt-br.php>
- Rehem, T.C.M.S.B.; Egry, E.Y. & Ciosak, S.I. (2013) Internações Sensíveis à Atenção Primária: uso de ferramenta decodificadora para estudo das percepções dos profissionais da saúde, São Paulo, Brasil. *Indagatio Didactica: Universidade de Aveiro*, 5(2): 233-249.
- Rehem, T.C.M.S.B.; Oliveira, M.R.F.; Ciosak, S.I. & Egry, E.Y. (2013) Record of hospitalizations for ambulatory care sensitive conditions: validation of the hospital information system. *Rev. Latino-Am. Enferm*, 21(5): 1-6.

- Samaja, J. (2003) Desafíos a la epidemiología - pasos para una epidemiología "Miltoniana". *Rev Bras Epidemiol*, 6(2):105-20.
- Santos, A.L. & Rigotto, R.M. (2011) Território e territorialização: incorporando as relações produção, trabalho, ambiente e saúde na atenção básica a saúde. *Trab. Educ. Saúde*, 8(3):387-406.
- Santos, S. M. J. & Nóbrega, M. M. L. (2004). Ações de enfermagem identificadas no Projeto CIPESC(a) e utilizadas no cuidado de pacientes com AIDS. *Rev Esc Enferm USP*, 38(4), 369-378.
- Schraiber, L.B. & Mendes-Gonçalves, R.B. (2000). Necessidades de saúde e Atenção Primária. In L.B. Schraiber, M.I.B. Neves & R.B. Mendes-Gonçalves (Org.), *Saúde do adulto – Programas e ações na Unidade Básica* (pp.29-47). São Paulo: Hucitec.
- Sousa, N.P., Rehem, T.C.M.S.B., Santos, W.S. & Santos, C. E. (2016). Internações sensíveis à atenção primária à saúde em hospital regional do Distrito Federal. *Rev. Bras. Enferm.*,69(1).
- Stotz, E.N. (2004). Os desafios para o SUS e a Educação Popular: uma análise baseada na dialética da satisfação das necessidades de saúde. In Ministério da Saúde (Brasil), Secretaria de Gestão e Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde. *Ver – SUS Brasil: cadernos de textos*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Zahra, F.M., Carvalho, D.R. & Malucelli, A. (2013). Poronto: ferramenta para construção semiautomática de ontologias em português. *J. Health Inform.* 5(2):52-9.

EXPERIÊNCIA DO UTILIZADOR EM PACOTES DE SOFTWARE DE ANÁLISE QUALITATIVA: DA USABILIDADE À (AUTO)APRENDIZAGEM

AUTORES

Fábio Freitas¹ | fabiomauro@ua.pt

Jaime Ribeiro² | jaime.ribeiro@ipleiria.pt

Catarina Brandão³ | catarina@fpce.up.pt

Francislé Neri de Souza¹ | fns@ua.pt

António Pedro Costa¹ | apcosta@ua.pt

¹ UNIVERSIDADE DE AVEIRO, PORTUGAL

² INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA, PORTUGAL

³ UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL

RESUMO

No processo de desenvolvimento de um *software* não se pode abdicar de um dos principais responsáveis pela eficiente utilização de uma aplicação, nesta circunstância a Usabilidade. Neste sentido, a Usabilidade apresenta-se como um elemento associado ao Design de Interação entre um utilizador e um determinado produto. Com este intento, alguns reputados designers, como Dieter Rams, chegam mesmo a afirmar que o recurso ao bom design deverá tornar um produto tão compreensível, ao ponto de o mesmo ser autoexplicativo (Vítsoe, 2016). Mas será que o uso dos princípios de bom design pode tornar os produtos tecnológicos tão intuitivos que dispensem o recurso a ferramentas de (auto)aprendizagem? Este facto não impede que o consumidor/utilizador, quando adquire um novo produto, procure informações de como utilizar convenientemente este mesmo produto. Neste âmbito, os Manuais de Utilizador podem assumir-se como um dos principais elos de informação entre as empresas que desenvolvem os produtos e o utilizador (Ferreira, Machado, & Romanowski, 2013). No que concerne à utilização de pacotes de *software*, estudos indicam que um dos fatores decisivos para a insatisfação de um utilizador está relacionado com a dificuldade em aprender a trabalhar com um *software* (Pinho, Rodrigues, Souza, & Lopes, 2014). Neste contexto, as empresas de *software* procuram cada vez mais desenvolver recursos que possam dotar os seus produtos de boa Usabilidade, diminuindo dessa forma a curva de aprendizagem das suas ferramentas por parte dos utilizadores. Entre essas empresas encontram-se as que desenvolvem *Qualitative Data Analysis Software* (QDAS), aplicações específicas para a análise qualitativa de dados que integram funcionalidades para transcrição de entrevistas, codificação e interpretação de textos (e outro tipo de material qualitativo), análise e pesquisa de conteúdo, entre outras. O número crescente de pacotes de *software* de análise qualitativa e a sua diversidade, levou-nos a perscrutar os recursos de apoio disponibilizados pelos principais pacotes de *software* de análise qualitativa, comparando-os ao nível das suas particularidades, tais como: suporte e tipologia do Manual de Utilizador; formações; tutoriais; fóruns; espaço de perguntas frequentes (FAQ's); e *workshops*. Pretende-se com esta análise apresentar as singularidades dos recursos de apoio à (auto)aprendizagem dos diferentes pacotes de *software*, de forma a sistematizar as ofertas que cada utilizador poderá encontrar, possibilitando-lhe assim a seleção do pacote que lhe ofereça as soluções que melhor respondam ao seu estilo de aprendizagem e proporcionem uma melhor Experiência de Utilizador (UX).

PALAVRAS CHAVE:

Experiência de Utilizador

Usabilidade

Software de Análise Qualitativa

(Auto)Aprendizagem

Atlas.ti

Dedoose

QDA Miner

MAXQDA

NVivo

webQDA

NOTAS BIOGRÁFICAS

Fábio Freitas é doutorando em Multimédia em Educação na Universidade de Aveiro – Portugal, com o projeto tese “Design de interação em Manuais de Utilizador: o caso do software de investigação em educação”, projeto esse com ênfase no software de apoio à análise qualitativa webQDA. É mestre em Ensino de Artes Visuais para o 3º ciclo do ensino básico e secundário, e licenciado em Design pela Universidade de Aveiro – Portugal. É bolseiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e membro do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) na Universidade de Aveiro – Portugal. É um dos investigadores/formadores do software webQDA, sobre o qual tem desenvolvido e publicado alguns estudos em co-autoria e é também Coordenador da Comunidade do webQDA.

Jaime Ribeiro Jaime Ribeiro é doutorado pela Universidade de Aveiro. É Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Leiria. É membro efetivo da Sociedade Portuguesa de Engenharia de Reabilitação, Tecnologias de Apoio e Acessibilidade SUPERA. Integra o Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” (CIDTFF-UA), a Unidade de Investigação em Saúde e a Unidade de Investigação Inclusão e Acessibilidade em Ação (ambas do IPLeiria). É autor de várias publicações e comunicações científicas na área da Investigação Qualitativa, Tecnologias de Apoio, TIC, TIC em Educação Especial, Recursos Educativos Digitais, formação de professores, Saúde, Envelhecimento, Terapia Ocupacional, Acessibilidade e Usabilidade.

Catarina Brandão é licenciada e doutorada pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, onde é docente desde 2001. Desenvolve investigação qualitativa acerca dos desafios dos processos de liderança, de gestão e avaliação de desempenho e desenvolvimento organizacional. Tem-se debruçado em particular sobre esses fenómenos no contexto da Administração Pública. Uma outra área de interesse é o uso e aprendizagem de QDA (Qualitative Data Software). Desenvolve ainda processos de intervenção organizacional, procurando aliar a teoria à prática.

Francislé Neri de Souza tem pós-doutoramento em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aplicados ao Ensino de Ciências (2008), é doutor em Educação em Ciência (2006) com ênfase em Educação em Química, mestre em Química Quântica Computacional (1998), Licenciatura em Química (1995). Atualmente trabalha como investigador na Universidade de Aveiro – Portugal, onde também orienta estudantes de mestrado e doutoramento nas suas área de especialidade. É conferencista sobre estes temas, especialmente sobre metodologia qualitativa e quantitativa com uso de software (Um dos autores do software de análise qualitativa WebQDA, entre outros programas e recursos). É também autor de artigos, livros e capítulos de livros no campo da aprendizagem ativa, questionamento, Educação em Química e TIC.

António Pedro Costa é um dos investigadores do software de apoio à análise qualitativa webQDA (www.webqda.net), área em que tem publicados, em co-autoria, diversos artigos em congressos nacionais e internacionais, artigos em revistas e capítulos de livros. É membro do working group 1: “Theory, analysis and models of peer review” da acção COST “New Frontiers of Peer Review” (<http://www.peere.org/>). Paralelamente, é Professor Auxiliar no ISLA e na ULP, em que lecciona Unidades Curriculares de Metodologias de Investigação (1º, 2º e 3º Ciclos). Atualmente, está a desenvolver o Pós-Doutoramento “Implementação e Avaliação de Instrumentos para Análise Qualitativa na Investigação em Educação” na Universidade de Aveiro.

INTRODUÇÃO

As atuais exigências no contexto investigativo compelem cada vez mais os investigadores a apetrecharem-se de ferramentas digitais que proporcionem a agilização e eficiência nos seus processos de investigação. Independentemente da natureza da pesquisa, o investigador ao recorrer às ferramentas digitais procura assegurar que os dados por si recolhidos sejam analisados de forma criteriosa e sistemática, gerindo mais eficazmente o tempo despendido e aumentando a fiabilidade dos resultados obtidos (Baugh, Hallcom, & Harris, 2010).

Esta situação é ainda mais proeminente quando encaramos a investigação qualitativa como uma metodologia que requer uma investigação mais aprofundada e contextualizada (Costa, Souza, & Reis, 2015). Este tipo de investigação produz frequentemente uma quantidade abismal de dados que exigem “organização, estruturação e redução sem prejuízo da qualidade das inferências que se procura produzir. O rigor deve pautar o momento de tratamento e interpretação de dados, devendo o investigador qualitativo socorrer-se de todas ferramentas disponíveis para assegurar a qualidade do seu trabalho, como o uso de software dedicado, tal como fazem aqueles que recorrem à estatística inferencial para a comprovação de hipóteses.” (Ribeiro, Brandão, & Costa, 2016, p. 158)

Os pacotes de software dedicados ao apoio da investigação qualitativa possibilitam a organização e sistematização da recolha e análise dos dados, bem como potenciar a definição de dimensões, categorias e subcategorias de análise, processos usualmente muito laboriosos (Souza, Costa, & Neri de Sousa, 2015). Por um outro ângulo, a integração de *software*, especialmente o baseado em *cloud computing*, veio agilizar o trabalho colaborativo entre investigadores no processamento de dados qualitativos, um trabalho tradicionalmente solitário, assente em posterior validação por pares (Costa, Souza, & Neri de Sousa, 2016).

Salienta-se contudo, que apesar da utilização do *software* possibilitar a melhoria de processos na resposta às questões de investigação, não substitui a competência analítica dos investigadores. Não deve interferir automaticamente nas ações e reflexões da análise qualitativa, observando-se que o rigor e a qualidade obtidos serão verdadeiramente alcançados com a obediência a critérios defendidos na literatura para a condução de uma abordagem qualitativa (Costa, Souza, et al., 2016; Souza et al., 2015).

Logo, a prestação de uma formação adequada a vários tipos de investigadores qualitativos, poderia apoiar no aumento de qualidade da investigação (Baugh et al., 2010).

Todavia, o recurso às ferramentas digitais de apoio à análise de dados, requer um elevado conhecimento técnico e metodológico por parte do investigador. Estas condições podem, por vezes, revelar-se desmotivadoras para o investigador. Esta situação torna-se especialmente relevante se tivermos em conta que uma parte considerável dos investigadores que recorrem aos pacotes de *software* de análise qualitativa, realizam-no no âmbito dos seus projetos de mestrado e doutoramento ou pós-graduações (Freitas, Neri de Souza, & Costa, 2016; Silver & Rivers, 2015).

As exigências intrínsecas ao desenvolvimento de investigações qualitativas (tais como, a diversidade dos contextos de investigação; a variedade de formatos, quantidade e tipos de dados; entre outras) podem fazer com que o recurso a ferramentas de autoaprendizagem se afigure como uma solução para a diminuição da curva de aprendizagem destas aplicações (Martin, Mitrovic, Koedinger, & Mathan, 2011). Desta forma o investigador reduziria o tempo empregue à aprendizagem e acrescentá-lo-ia à sua produtividade. Esta opinião é sustentada por Moudgalya (Eranki & Moudgalya, 2016) ao afirmar que a autoaprendizagem tenta proporcionar ao aluno, na medida do possível, o controle do processo da sua aprendizagem. Todavia, o facto de alguns utilizadores poderem encontrar e aceder corretamente às informações que procuram nem sempre é sinónimo de sucesso nas suas tentativas para trabalhar com um determinado *software* (van Loggem, 2014). Perante estes factos, é imperativo que, em pleno século XXI, exista um sustentado interesse académico que impulse o recurso a padrões ISO no desenvolvimento de documentação de apoio para os utilizadores de *software* (van Loggem, 2014).

A existência de um grande conjunto de ofertas de pacotes de *software* de análise de dados qualitativos no mercado, poderá dificultar a escolha do investigador no que respeita ao pacote que apresenta a(s) ferramenta(s) de (auto)aprendizagem que melhor se adapta(em) ao seu estilo de aprendizagem (Kolb & Kolb, 2005). Neste sentido, também a eficiência da aprendizagem dos investigadores está sujeita aos métodos mais adequados ao seu estilo. Estudos demonstram que existe uma relação entre os estilos de aprendizagem (Kolb & Kolb, 2005) e o desempenho dos utilizadores na aprendizagem de um *software* (Inal & Güner, 2015). Estes estudos reforçam ainda a ideia de que uma boa compreensão da relação entre os estilos de aprendizagem dos utilizadores e os modelos de formação de pacotes de *software*, pode contribuir de forma significativa para as conceções e implementações de cursos de formação mais eficientes e eficazes (Inal & Güner, 2015). Por outras palavras, o modelo instrucional que pode revelar-se eficaz para alguns utilizadores, pode não ser o método mais eficaz para utilizadores que possuam um estilo de aprendizagem distinto (Pashler, Mcdaniel, Rohrer, & Bjork, 2009). Todavia, outros autores (Silver & Rivers, 2015) justificam a adoção de modelos específicos de aprendizagem não apenas devido às especificidades tecnológicas dos vários QDAS, mas também à diversidade de experiência, entre os utilizadores, no que respeita à utilização de *software*. Assim, alguns autores sugerem o recurso ao método de ensino/aprendizagem, como por exemplo o “Five-level QDA” (Silver & Woolf, 2015).

Poder-se-á questionar a exequibilidade da comparação de pacotes de *software* de análise qualitativa, pois existe sempre alguma subjetividade associada à sua utilização, seja ao nível dos dados a serem analisados, das metodologias associadas à investigação, ou da experiência na utilização dos *Qualitative Data Analysis Software* (QDAS) pelo próprio investigador. Certas operações podem revelar-se mais acessíveis de se realizar num determinado *software* comparativamente a outros; todavia, na generalidade dos casos os utilizadores conseguem encontrar “soluções alternativas” para a realização das operações que pretendem (Gregorio, 2011). A investigação que aqui se apresenta, contrariamente a outras já efetuadas (Reis, Costa, & de Souza, 2016), não se propõe a adoptar uma abordagem

comparativa ao nível das funcionalidades dos pacotes dos QDAS. Ela propõe-se, antes, a analisar e a sintetizar as ofertas de (auto)aprendizagem fornecidas por alguns dos principais pacotes disponíveis aos investigadores, de forma a elucidar esses investigadores no momento da escolha do aplicativo a utilizar.

Este capítulo, numa primeira fase, enquadrará o leitor em relação aos QDAS e a algumas das características importantes que diferenciam alguns dos principais pacotes. Seguidamente, explanar-se-á a metodologia que sustentou esta investigação e realizar-se-á uma análise comparativa dos pacotes ao nível das ferramentas de (auto)aprendizagem, bem como ao corpo de dados latentes da Internet, referente aos tópicos dos fóruns dos vários pacotes de *software* de análise qualitativa. O capítulo culminará com considerações finais, resultantes dos dados analisados.

1. A USABILIDADE E A EXPERIÊNCIA DE UTILIZADOR (UX)

Tendo em conta a emergente utilização das ferramentas digitais no contexto de investigação, torna-se pertinente ponderar sobre a facilidade ou dificuldade com que os utilizadores se deparam na hora de recorrer aos pacotes de QDAS (Costa, Neri de Souza, Moreira, & Neri de Souza, 2016).

É na procura por soluções que possam dar resposta a estas questões que surge o conceito de Usabilidade, apresentando-se como um padrão que um determinado “produto” deve atingir de forma a proporcionar aos utilizadores a obtenção de objetivos específicos, de forma eficiente e satisfatória, num contexto particular de utilização (ISO, 1999). O estudo da usabilidade é crítico porque certas aplicações de *software* estão à distância de um clique e podem não ser usadas de maneira apropriada. A usabilidade surge como o aspeto mais “racional” de um produto, permitindo que os utilizadores alcancem objetivos específicos de forma eficiente e satisfatória (Costa, Neri de Souza, Moreira, & Neri de Souza, 2017). Investigações recentes (e.g., Orfanou, Tselios, & Katsanos, 2015), apontam para a relevância que a Usabilidade tem na aprendizagem, seja ao nível da aquisição de novos conhecimentos, seja na aprendizagem da utilização das ferramentas tecnológicas em causa. Neste sentido, a Usabilidade propõe que os produtos desenvolvidos se caracterizem por serem eficazes, eficientes e seguros no seu uso, bem como úteis, de fácil memorização e aprendizagem da sua utilização (Preece, Rogers, & Sharp, 2002). Por outro lado, a Usabilidade sugere metas que se caracterizam por serem mais objetivas e preocupadas com a forma como os utilizadores interagem com um “produto”, podendo dessa forma diferenciar-se das metas da Experiência do Utilizador (Preece et al., 2002).

Já a ISO 9241-210:2010 afirma que a Experiência do Utilizador (UX) está relacionada com o *feedback* de um utilizador em resultado da Usabilidade de um produto ou sistema. Este *feedback* pode caracterizar-se pelas preferências, perceções, emoções, crenças, reações físicas e psicológicas, comportamentos e ações do utilizador, podendo ser constatadas antes, durante ou após a utilização de

um determinado produto (ISO, 2010). Aparentemente estes dois conceitos (Usabilidade e Experiência de Utilizador) parecem ser antagónicos, pois um caracteriza-se pela sua racionalidade e outro pela sua aparente emocionalidade. Porém, é nesta conjuntura que se enquadra o desafio do desenvolvimento de ferramentas de (auto)aprendizagem, ferramentas essas que se possam caracterizar pela sua boa usabilidade e, simultaneamente, proporcionarem uma experiência agradável e eficaz aos utilizadores. Todavia, o foco no desenvolvimento de recursos educacionais interativos está constantemente centrado na satisfação e experiência que este proporciona ao utilizador, daí ser relevante conhecer a Experiência de Utilizador na interação com uma determinada aplicação (Preece et al., 2002).

2. ALGUNS PACOTES DE SOFTWARE DE ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS

A investigação qualitativa coloca desafios e exigências que podem levar a que a organização e a análise manual dos dados recolhidos se revele complexa, imprecisa, desgastante e muito exigente ao nível da disponibilidade de tempo. Neste sentido parece imprescindível encarar os *Qualitative Data Analysis Software* (QDAS) como uma inevitabilidade no processo de análise qualitativa. Presentemente o mercado disponibiliza mais de 40 *softwares* dedicados à análise de dados qualitativos, divididos entre pacotes de licenças livres e/ou de código aberto (*open source*) e pacotes de licenças pagas (Costa et al., 2015). Entre os pacotes de utilização livres evidenciam-se: o Aquad; o Coding Analysis Toolkit (CAT); o ELAN; o FreeQDA ou o Transana. Por outro lado, nos pacotes de licenças pagas destacam-se: o NVivo; o Dedoose; o webQDA; o MAXQDA e o QDA Miner.

Os pacotes mais comercializados, perante a necessária angariação de clientes, anunciam conjuntos de características que esperam convencer o consumidor a preferir a solução que apresentam, em detrimento das alternativas disponíveis. Desde formas de apresentação de dados, de questionamento de dados e mesmo trabalho colaborativo, existem opções que podem agradar a utilizadores com diferentes preferências de utilização.

Nesta secção iremos apresentar em termos globais alguns dos pacotes de QDAS mais utilizados, focando as suas principais funcionalidades.

2.1 NVivo

O NVivo é desenvolvido pela QSR International e é provavelmente o pacote QDA mais conhecido entre os investigadores. O *software* tem evoluído no sentido de apoiar o investigador desde as fases iniciais de um projeto de investigação, integrando ferramentas orientadas para o projeto (por exemplo, modelos) e Revisão de literatura, bem como para a produção de relatórios e outros trabalhos científicos.

Este *software* pode trabalhar com vários formatos de ficheiros (texto, imagens, áudio e vídeo), permitindo diversidade e riqueza dos dados usados. O sistema apresenta os usuais recursos que permitem pesquisas de texto, contagem de frequência de palavras, codificação em matrizes e pesquisas de comparação de codificação. Permite também o resumo de grandes quantidades de dados. Apresenta uma ampla gama de opções de visualização que permitem observar padrões, tendências e conexões. Tem também boas capacidades de importação, permitindo a importação de dados a partir de, por exemplo, questionários SurveyMonkey ou de gestores de referências bibliográficas como o EndNote, Refworks ou Mendeley. É também possível a troca de dados com pacotes de análise mais quantitativos como o Excel, Access ou SPSS para a realização de investigações que utilizam Métodos mistos (Bazeley & Jackson, 2013; Reis et al., 2016).

O NVivo oferece dois recursos distintos que possibilitam o trabalho em equipa. Com o NVivo for Teams e NVivo Server (aplicações extra) é possível gerir (num banco de dados centralizado), aceder e trabalhar em projetos NVivo para Windows armazenados centralmente, ao mesmo tempo, em tempo real. Com a colaboração síncrona, os elementos da equipa podem acompanhar as atualizações do projeto e acompanhar e manter registo das alterações realizadas, assim como aferir da concordância inter-codificador. Ambas as aplicações reforçam a segurança, o armazenamento de dados e o backup dos dados em trabalho no NVivo convencional. Embora tenha um amplo escopo, estes atributos só podem ser usados quando instalados localmente, não sendo versáteis e até dissuasivos em outras plataformas. A menos-valia destes pacotes de *software* para trabalho colaborativo é a obrigatoriedade de utilização do NVivo para Windows, limitando os utilizadores que confiam noutros sistemas operativos (QSR software, 2017).

2.2 ATLAS.ti

ATLAS.ti foi criado na Universidade de Berlim entre 1989-1992 e a sua primeira versão comercial foi lançada em 1993. É distribuído pela ATLAS.ti Scientific Development GmbH (Atlas.ti, 2017a).

Inicialmente baseado na Grounded Theory, o *software* evoluiu para permitir trabalhar dados qualitativos oriundos de outros desenhos de investigação (Walter & Bach, 2015). O Atlas.ti permite a utilização de documentos em múltiplos formatos, inclui uma análise multimédia muito sólida, permitindo codificação simples de todos os tipos de dados, bem como de muitos outros recursos (Reis et al., 2016). Possibilita a gestão da informação através da organização dos dados recolhidos, favorecendo a indexação, pesquisa, teorização e qualificação dos resultados (Brito et al., 2017; Jakub NiedbalskiŚlęzak, 2017). No ATLAS.ti é possível importar dados do Evernote, Twitter e gestores de referências para uma revisão da literatura. Permite ainda importar pesquisas inteiras para analisar respostas a perguntas abertas. São também possíveis visualizações em rede com informações complexas mostradas através de gráficos intuitivos (Reis et al., 2016).

Este *software* permite descobrir e analisar fenómenos ocultos em dados pouco estruturados, como texto, multimédia e dados geoespaciais. Inclui ferramentas para localizar, codificar e anotar itens em documentos e, em seguida, analisar a sua importância e visualizar as relações entre eles (Reis et al., 2016). É também defendido que ajuda os investigadores a concentrarem-se na análise do material, proporcionando funções que facilitam a gestão, edição, comparação e criação de hipóteses e teorias a partir de grandes quantidades de dados, de forma sistemática, criativa e flexível (Jakub NiedbalskiŚlęzak, 2017).

Ressalta-se que o Atlas.ti tem a possibilidades de trabalhar com múltiplos autores e para auditoria de processos. A primeira deve-se à facilidade em partilhar projetos e a possibilidade de utilização por diferentes utilizadores em simultâneo. A segunda é possível por todo o processo de análise poder ser consultado através dos relatórios disponibilizados pelo *software* (Walter & Bach, 2015). Apesar de anunciar recursos colaborativos, as capacidades de trabalho em equipa do sistema são ainda muito simples, estando restritas a simples ferramentas de junção de projetos, gestão simples de utilizadores e repositórios de documentos partilháveis para cada projeto (Atlas.ti, 2017b; Reis et al., 2016).

Atlas.ti está disponível para computadores com Windows e Mac OS e também para *android* e *IPad*.

2.3 Dedoose

Dedoose é uma aplicação que permite a análise e interação de dados oriundos de métodos qualitativos e mistos em ambiente colaborativo, tendo sido desenvolvido pela UCLA – Universidade de Califórnia em Los Angeles (Dedoose, 2017b). Consiste numa aplicação multiplataforma, baseada na web, para análise de pesquisa de métodos qualitativos e mistos com texto, fotos, áudio, vídeos, folhas de cálculo e outros formatos. É acessível através da web e inclui as principais ferramentas analíticas presentes nos modernos pacotes CAQDAS. Tem uma interface de utilizador simples e foi projetado para facilitar a colaboração por investigadores geograficamente dispersos, que podem trabalhar com sistemas Mac ou PC (Talanquer, 2014). É conhecido por métodos de análise de dados qualitativos e quantitativos em combinação com visualizações de dados interativas (Reis et al., 2016).

Tratando-se de uma aplicação web pode ser acedida através de qualquer aparelho com navegador de internet, ligado à rede, não se equacionando problemas de compatibilidade entre plataformas. Esta opção é salvaguardada com uma grande aposta na segurança com vários níveis de encriptação e proteção por palavra-chave. Realiza backups diários em períodos noturnos, para uma eventual comodidade dos utilizadores (Dedoose, 2017a), sendo esta opção discutível com a variabilidade de fusos horários. Caso surjam problemas de conectividade o utilizador poderá recorrer à Dedoose Desktop App, uma maneira alternativa de aceder os servidores Dedoose que contornam problemas que possam surgir ao usar um navegador para se conectar. Atualmente, a aplicação Dedoose pode

ser executada em Windows, Apple e algumas versões Linux. O Dedoose também pode ser executado através do navegador *Photon* em *iPads* e *tablets Android* (Dedoose, 2017b).

Um dos pontos fortes do Dedoose é a possibilidade de vários membros de uma equipa trabalharem simultaneamente, em tempo real, a partir de qualquer dispositivo conectado à Internet. Dada a sua forte componente colaborativa, o Dedoose tem também possibilidades para aferição da concordância intercodificador, trabalhando um segundo investigador sobre um documento já codificado por outro investigador, mas cuja codificação desconhece. Neste campo, o Dedoose apresenta uma avançada gestão de utilizadores com diferentes privilégios de acordo com a sua competência para trabalhar no projeto (Dedoose, 2017c).

2.4 webQDA

O webQDA é resultado de uma parceria entre a Universidade de Aveiro - Portugal e empresas locais e surgiu no mercado em 2010 com a Esfera Crítica, sendo atualmente suportado pelas empresas Micro i/o e Ludomedia.

Este *software*, tal como o Dedoose, é baseado na web e apoia a análise de dados qualitativos num ambiente colaborativo e distribuído. Por estar disponível na web e necessitar apenas de um navegador consegue assegurar a compatibilidade entre sistemas operativos.

Permite analisar dados não numéricos e não estruturados (texto, imagem, vídeo, áudio), individual ou colaborativamente, de forma síncrona ou assíncrona (webQDA, 2017). Além de permitir a incorporação dos ficheiros de diferentes formatos no seu repositório próprio, também permite efetuar a ligação externa a diferentes tipos de fontes, como por exemplo, o YouTube ou a sistemas de armazenamento na *cloud*, como o *Dropbox*. Permite a organização de dados em grupos e conjuntos e disponibiliza potencialidades de *backup* automático e a exportação numa vasta gama de formatos, tais como texto, tabelas, imagens, pdf e xml (Reis et al., 2016). Alicerçado em *cloud computing*, o webQDA possibilita a comunicação, coordenação e o desenvolvimento da análise com outros investigadores, oferecendo duas possibilidades de participação: a visualização dos dados sem alteração e a colaboração total e desimpedida.

Permite organizar, codificar, recodificar, anotar e interpretar diversos tipos de dados, exportar diferentes outputs, sistematizando a análise através de uma árvore de categorias, manter o registo pormenorizado de todo o contexto de investigação e, ainda, questionar os dados, classificar relações e construir modelos (Souza et al., 2015).

2.5 MAXQDA

O MAXQDA é desenvolvido pela Verbi GmbH, que o apresenta enquanto um *software* para investigação

qualitativa, quantitativa e mista, sendo que a capacidade de análise de dados varia consoante a versão adquirida pelo utilizador. Assim sendo, a versão Base permite apenas a análise qualitativa de texto; a partir da versão *Standard* é possível conduzir análises qualitativas de dados mais avançadas; com a versão *MAXQDA Plus* há lugar à análise quantitativa de texto; e com a versão *Analytics Pro* é possível conduzir análises estatísticas de dados (MAXQDA, 2017a). O *software* permite organizar, avaliar, codificar, anotar e interpretar diversos tipos de dados, criar relatórios e visualizações e partilhar a análise com outros investigadores. Assume-se como uma solução integrada com ferramentas para a realização de investigação qualitativa, mas também com um conjunto de potencialidades para a realização de análises mistas ou quantitativas (Reis et al., 2016).

Tal como todos os pacotes de *software* aqui apresentados, o MAXQDA também permite trabalhar com ficheiros que podem integrar texto, imagem, áudio e vídeo. Adicionalmente, apresenta diferentes atributos de “linkagem” dos dados, destacando-se o Geolink. Deste modo, permite a importação direta dos diferentes formatos e ainda de dados do SPSS, do SurveyMonkey, transcrições de “focus group”, tweets do twitter, dados bibliográficos do Endnote, e outros (MAXQDA, 2017b; Reis et al., 2016).

O MAXQDA também anuncia a capacidade para suportar trabalho de equipa. Porém, verifica-se que se trata apenas da transmissão total ou parcial de projetos e a junção de cópias de projetos entre os membros da equipa. Chegando mesmo o fabricante a anunciar que o MAXQDA é um programa de utilizador único e não multiutilizador e alertando para que o uso simultâneo do mesmo arquivo de projeto ao mesmo tempo não é possível. Não é possível que várias pessoas façam alterações num mesmo arquivo simultaneamente (MAXQDA, 2017b).

2.6 QDA Miner

O QDA Miner é um produto desenvolvido pela empresa Provalis, que publicita a ferramenta enquanto um «*software* para análise de dados qualitativos, que permite codificar, fazer anotações, recuperar e analisar pequenas e grandes quantidades de documentos e imagens» (Provalis Research, 2017c). Uma importante característica deste *software* prende-se com integrar uma abordagem mista da gestão e análise de dados, permitindo ao utilizador conduzir análises qualitativas e quantitativas (Lewis & Maas, 2007). O *software* permite combinar resultados de codificação com informação estatística, algo importante para aqueles que pretendem adotar uma abordagem mista na análise de informação (Derobertmeasure & Robertson, 2014). Esta capacidade de integrar análises qualitativas da informação com análises quantitativas auxilia na identificação de padrões de dados.

O QDA Miner trabalha com diferentes tipos de dados, nomeadamente ficheiros de texto, em formato ASCII, HTML e Adobe Acrobat. Também trabalha com folhas de cálculo e bases de dados em ficheiros Microsoft Access e Excel, ficheiros SPSS, Sav e em formato Triple-S (Lewis & Maas, 2007). O programa

partilha funcionalidades com o WordStat e o SimStat, também da Provalis. É possível realizar a importação direta a partir de plataformas de pesquisas na Web, media social, principais clientes de e-mail e gestores de referências bibliográficas (Provalis Research, 2017a).

O QDA Miner permite calcular frequências de codificação, concorrências de codificação, suportando a definição de mapas conceptuais ou representações gráficas da proximidade conceptual de ideias (nós) ou casos. Permite ainda conduzir pesquisas com base em palavras-chave ou segmentos e conduzir análises com base na sequência de codificação (Derobertmeasure & Robertson, 2014; Lewis & Maas, 2007). Isso permite, por exemplo, observar que ideias tendem a surgir sequencialmente num dado documento. Apresenta potencial especificamente quando se pretende conduzir pesquisas em documentos estruturados. Tem funcionalidades de armazenamento de consultas e resultados de análise, tabelas, gráficos, notas de pesquisa e citações em um único local, facilitando a visualização dos dados.

Apresenta atributos inovadores como a possibilidade de Geotagging e Time-tagging para associar coordenadas geográficas e de tempo a segmentos de texto ou áreas gráficas, recuperar dados codificados com base no tempo ou localização e traçar eventos no espaço e no tempo, criar mapas dinâmicos e cronogramas interativos (Provalis Research, 2017a).

A Provalis informa que este *software* pode ser utilizado entre diferentes sistemas operativos, o que pode ser informação enganosa, pois a utilização além do sistema Windows obriga à instalação de máquinas virtuais que, obrigatoriamente, têm de utilizar Windows (Provalis Research, 2017b).

Por último, no que concerne ao trabalho de equipa, também o QDA Miner anuncia essa possibilidade, embora seja limitada quando comparada com algum dos pacotes de *software* anteriores. Refere a possibilidade de reunir a atividade de vários codificadores, bem como avaliar a concordância inter-codificadores. Mas parece quedar-se numa única instalação local onde é gerido o controlo dos privilégios dos utilizadores, como acesso aos recursos seleccionados, modificação de documentos e acesso a códigos de visualização (Provalis Research, 2017d).

3. METODOLOGIA

Para a realização desta investigação adotou-se, numa primeira fase, uma metodologia que privilegiasse a identificação, o registo e a análise de ferramentas dos QDAS relacionadas com o processo de (auto)aprendizagem. Assim, procedeu-se a uma revisão dos seis pacotes de *software* seleccionados previamente, tendo em conta a sua transversalidade ao nível de: sistemas operativos no qual funcionam; tipo de acesso (Desktop ou Web); língua em que estão disponíveis; tipologia de licenças; entre outras opções. No que respeita às ferramentas de (auto)aprendizagem foram analisadas as ofertas disponíveis pelos vários pacotes no que se refere a: Manual de Utilizador; Manual Metodológico; Vídeos Tutoriais; Perguntas Mais Frequentes (FAQs); Fórum; Blogue; Formações; *Workshops*; *Webinars*; Consultoria; ou

outras ferramentas. Estes dados foram analisados através de uma consulta sistemática aos sítios da Internet dos respetivos pacotes de *software*.

Numa segunda fase, e com o objetivo de complementar os dados analisados, focou-se a atenção numa das ferramentas de (auto)aprendizagem – os fóruns. Para o efeito, recorreu-se à análise de corpus de dados da internet (Hewson, Yule, Laurent, & Vogel, 2003; Neri de Souza & Almeida, 2009) com o objetivo de realizar uma investigação secundária através dos dados existentes nos fóruns dos vários pacotes de *software*. O grande volume de corpus de dados existentes nestes fóruns levou a que se optasse (para uma melhor sistematização dos mesmos) por analisar apenas os tópicos correspondentes ao último mês anterior à produção deste estudo. Foram analisadas no total 114 mensagens de utilizadores, formadores, moderadores, autores de manuais de utilizador e suporte técnico dos fóruns dos pacotes. Das 114 mensagens analisadas, 62 pertenciam ao NVivo, 25 ao Atlas.ti, 12 ao webQDA, 11 ao MAXQDA e 4 ao QDA Miner. Não foram realizadas análises às mensagens do fórum do Dedoose pelo facto de o mesmo estar desativado no momento da realização deste estudo.

Na análise dos dados latentes da internet, debruçámos a nossa atenção essencialmente em três campos: i) a tipologia de questões colocadas pelos utilizadores, ii) a instrução de respostas dos formadores, moderadores, suporte técnico ou autores de manuais de utilizador e, por último, iii) sugestões de melhorias, referenciadas pelos utilizadores, a serem introduzidas nos pacotes analisados.

No que se refere à tipologia de questões colocadas pelos utilizadores, definiram-se três categorias: i) “Questões Executivas”, alusivas a todas as questões relacionadas com dúvidas para a execução de uma determinada ação ou processo no decorrer na utilização do *software*; ii) “Questões Metodológicas”, relativas a dúvidas sobre as sequências de ações (codificação, matrizes, funcionalidades, etc.) mais adequadas a determinados projetos; e por último iii) “Questões Técnicas”, respeitantes a todas as perguntas associadas a anomalias (bugs do sistema, etc.) decorrentes da execução de operações. Já no que se refere às respostas das questões colocadas nos fóruns, consideraram-se unicamente as instruções dadas nas respostas, isto é, verificou-se se as respostas às questões eram respondidas no próprio fórum ou se eram encaminhadas para outros locais. Foram também analisadas, paralelamente, as respostas colaborativas, que se referem às respostas dadas por utilizadores em apoio às questões colocadas pelos outros utilizadores, e não pelos moderadores dos fóruns ou elementos do suporte técnico.

Por fim, analisaram-se algumas das mensagens que continham propostas de melhorias ao nível de: i) Usabilidade; ii) suporte; iii) clareza instrucional; e iv) assuntos técnicos. As propostas de “Usabilidade” referem-se a melhorias necessárias para uma maior eficiência na utilização do *software*, enquanto as sugestões de “suporte” dizem respeito à necessidade de melhoramento no apoio aos utilizadores. A “clareza instrucional” está relacionada com as melhorias nas instruções (texto ou figuras) dos passos a serem executados, enquanto os “assuntos técnicos” apontam para funcionalidades, ou execuções técnicas, que o *software* deveria proporcionar. A análise às mensagens de sugestões nos fóruns teve

como objetivo perceber as necessidades dos utilizadores que não eram eficazmente respondidas pelas ferramentas de (auto)aprendizagem disponibilizadas pelos vários pacotes.

A análise das mensagens dos fóruns foi realizada através de uma recolha de mensagens nos vários fóruns, sendo estas de seguida colocadas e organizadas no *software* webQDA, onde foram posteriormente analisadas qualitativamente.

4. ANÁLISE DAS FERRAMENTAS DE (AUTO)APRENDIZAGEM DE PACOTES SOFTWARE DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

No atual contexto, de rápidos progressos tecnológicos e concorrência comercial, os desenvolvedores de pacotes de QDAS tendem a preocupar-se em observar os recursos técnicos dos seus concorrentes, na procura de os ajustar ou de os aperfeiçoar numa nova versão do seu *software* (Gregorio, 2011). Dessa maneira, não existem hoje pacotes de *software* que se distingam muito um dos outros ao nível das funcionalidades que disponibilizam. O grande contraste, entre os pacotes de QDAS, poderá estar essencialmente no custo das licenças e nas dificuldades associadas à Usabilidade e a aprendizagem dos mesmos (Pinho et al., 2014).

Na tabela 1 é apresentada, de uma forma geral, a lista de ferramentas de (auto)aprendizagem presentes nos seis pacotes analisados, tendo em conta as últimas versões dos aplicativos à data da realização deste estudo. Nos pontos seguintes abordaremos as várias ferramentas analisadas, seja ao nível da sua função, seja ao nível da assistência nos vários pacotes de QDAS.

Tabela 1. Lista de ferramentas de (auto)aprendizagem existentes nos pacotes de QDAS analisados (Freitas, Ribeiro, Brandão, Neri de Sousa, Costa & Reis, 2017).

Ferramentas	NVivo	Atlas.ti	Dedoose	webQDA	MAXQDA	QDA Miner
Versão Atual	11	7.5	6.2.7	3.0	12	5
Plataforma / Sistemas	Windows Mac OS X	Windows Mac OS X IOS X Android	Todos	Todos	Windows Mac OS X IOS X Android	Windows
Tipo de Acesso	Por Instalação	Por Instalação	Baseado na Web	Baseado na Web	Por Instalação	Por Instalação
Tipo de Licença	Comercial Educativa	Comercial Educativa	Comercial	Comercial Educativa	Comercial Educativa	Comercia Governamental Educativa
Manual de Utilizador	- Manual de Utilizador (Papel; PDF e HTML)	- Manual de utilização Rápida (PDF) - Manual de Utilizador (PDF)	- Manual de Utilizador (HTML; PDF)	- Manual de Utilização Rápida; (PDF)	- Manual de Utilização Rápida (PDF); - Manual de Utilizador (HTML, PDF)	Manual de Utilizador (PDF)
Manuais Metodológicos	✓	-	-	✓	✓	-
Vídeos Tutoriais	✓	✓	✓	-	✓	✓
FAQ's	✓	✓	✓	-	✓	✓
Fórum	✓	✓	-	✓	✓	✓*

Ferramentas	NVivo	Atlas.ti	Dedoose	webQDA	MAXQDA	QDA Miner
Blogue	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Formações	✓	✓	-	✓	✓	✓
Workshops	✓	✓	-	✓	✓	✓
Webinars	✓	✓ (gratuitos)	✓	✓ (gratuitos)	✓	✓ (gratuitos)
Consultoria	✓	✓	-	✓	✓	✓
Outras Ferramentas	-	Recursos para aulas de metodologia	-	E-books metodológicos	MAXQDA Analytics Pro	-

* Disponível apenas num grupo do fechado do LinkedIn

4.1 Os Manuais de Utilizador e Metodológicos

De acordo com a análise efetuada é possível constatar, como seria espectável, que todos os pacotes disponibilizam aos seus utilizadores um manual. O Manual de Utilizador acaba por ser um dos recursos aos quais os utilizadores mais recorrem em caso de dúvidas na execução de alguma tarefa (Freitas et al., 2016), não sendo por isso de surpreender que o mesmo exista até em vários suportes (papel, PDF e HTML). Porém, alguns autores, como Novick e Ward (2006), declaram que são poucos os utilizadores de aplicações informáticas que dedicam parte do seu tempo a consultar os manuais de utilizador em caso de dúvidas, preferindo nessas situações procurar outras soluções, tais como apoio *on-line*, pedido de auxílio a um colega ou tentativa e erro. Neste sentido é compreensível o crescente desinteresse dos desenvolvedores de pacotes de QDAS em produzir Manuais de Utilizador em papel, pelo que, dos seis pacotes analisados, apenas o NVivo ainda disponibiliza manuais em papel (ver Tabela 1). Porém, um dos motivos que parecem justificar a aparente falta de disposição para consultar os manuais de utilizador, poderá ser o facto de os utilizadores demonstrarem uma preferência para informações mais processuais¹ em relação a informações não-processuais². Todavia, a compreensão de conceitos não-processuais é muitas vezes indispensável para um absoluto entendimento e execução de determinadas operações. Assim, alguns autores, como van Loggem, Lundin e Loggem (2013), alertam para a necessidade de estudos que apontem caminhos que contrariem a aparente resistência dos utilizadores às informações não-processuais.

Além dos Manuais de Utilizador, os Manuais Metodológicos também se apresentam como excelentes instrumentos de (auto)aprendizagem, pois contextualizam as indicações processuais com orientações metodológicas, criando assim um complemento que poderá auxiliar mais eficazmente a compreensão do utilizador de “como” e “quando” poderá fazer uso de determinadas ações durante a utilização do

¹ A referência a “informações processuais” diz respeito a todo o tipo de informações que estão essencialmente relacionadas com as indicações do “processo” de execução de uma determinada tarefa.

² A designação “informações não-processuais” refere-se a informações que estão relacionadas com as indicações de foro mais teórico, explanativo e metodológico, contextualizando dessa forma a temática na qual se deseja executar uma determinada operação.

software. Essa ideia é apoiada por alguns autores (e.g., Silver & Rivers, 2016) quando afirmam que o uso eficaz dos QDAS está relacionado com a consciência metodológica, aliada à perícia nas técnicas de análise.

Dos seis pacotes analisados, foi possível verificar que metade disponibiliza estes conteúdos (NVivo, webQDA e MAXQDA). De ressaltar que, no caso do webQDA, o Manual Metodológico é disponibilizado em vários e-books temáticos (Estudo de Caso, Análise de Conteúdo, Entrevista Reflexiva, etc.).

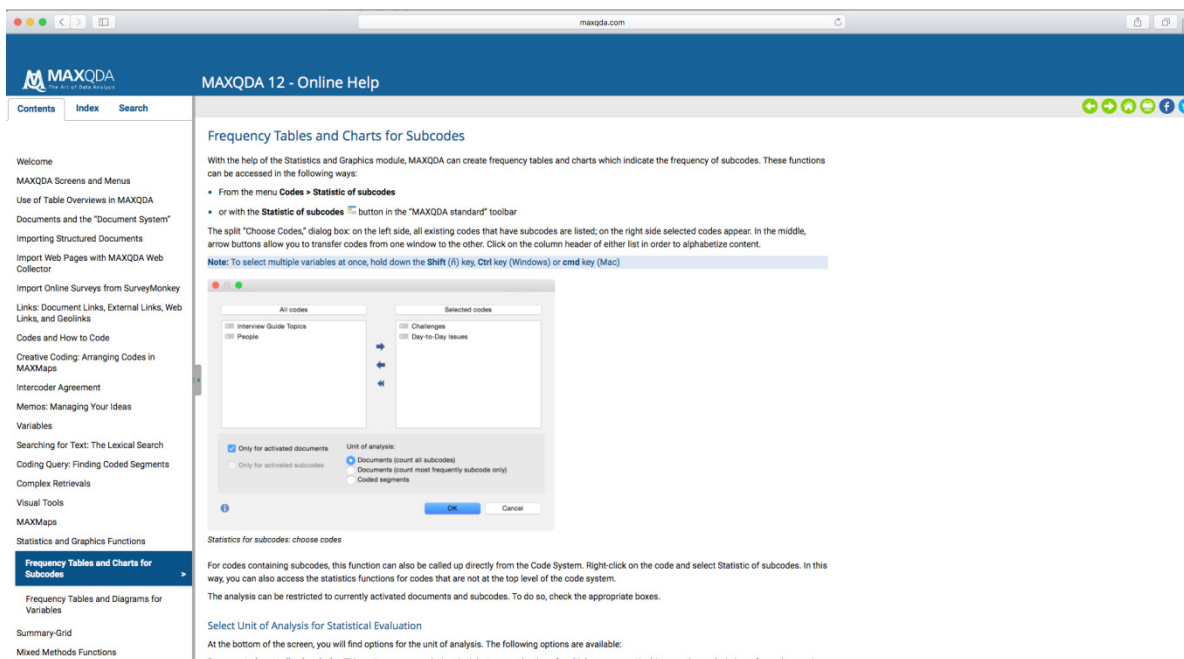


Figura 1. Manual de Utilizador online do software MAXQDA 12 (versão OsX).

4.2 Os Vídeos Tutoriais

À semelhança dos manuais de utilizador, os vídeos tutoriais são dos recursos mais utilizados em caso de dúvidas na execução de algum processo decorrente da utilização do software. Segundo Moudgalya (2014), a principal razão para a ampla aceitação de Tutoriais Falados é a capacidade de autoaprendizagem. Assim, foi possível constatar que a quase totalidade dos pacotes analisados disponibilizam aos seus utilizadores vídeos organizados por temas, possibilitando uma consulta mais assertiva e clara de como realizar determinadas operações. De referir que, no caso do software Dedoose, os vídeos tutoriais fazem parte do Manual de Utilizador em formato HTML, funcionando dessa forma como um complemento às indicações passo-a-passo ali existentes. Nos restantes pacotes, com exceção do webQDA, os vídeos tutoriais são disponibilizados em páginas do youtube (no caso do NVivo) ou em links específicos das páginas de internet de cada software.

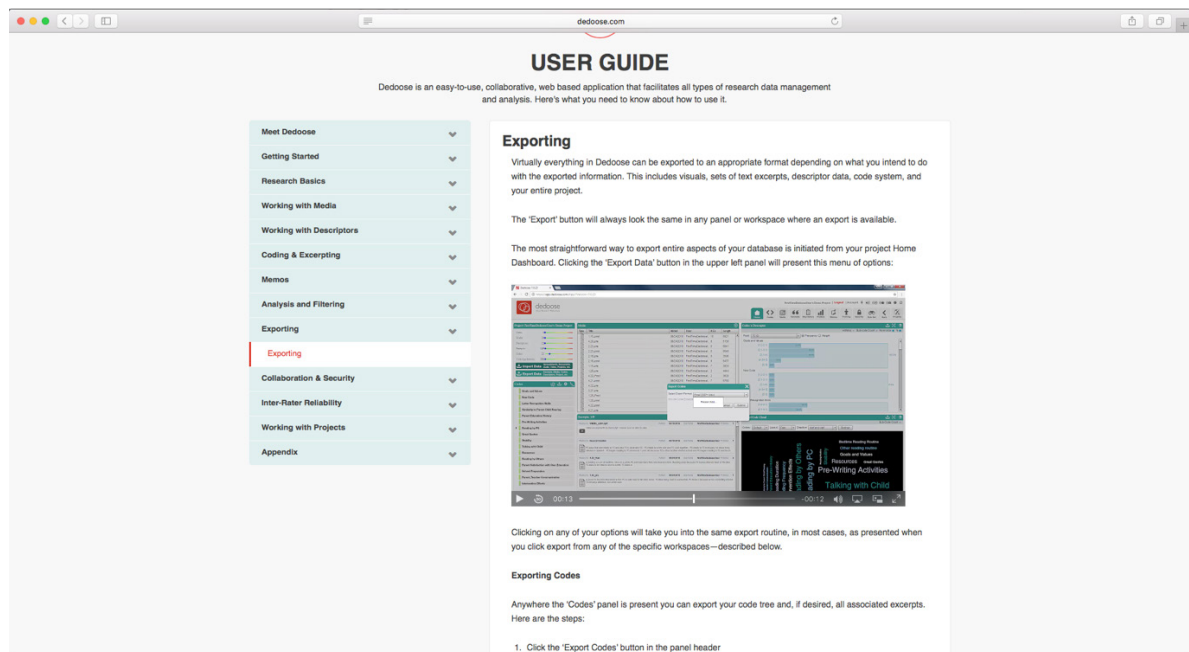


Figura 2. Vídeo tutorial do *software* Dedoose, inserido no manual de utilizador *online*.

4.3 As FAQs

As *Frequently Asked Questions* (FAQs) apresentam-se como uma solução para as dúvidas mais genéricas e frequentes dos utilizadores. Esta é uma forma eficiente de os pacotes de QDAS poderem responder às questões dos utilizadores, sem necessitarem de dar um apoio individualizado e personalizado. Esta ferramenta também se encontra presente na quase totalidade dos pacotes analisados. Contudo, a sua natureza generalista pode mostrar-se ineficiente em situações de dúvidas mais específicas.

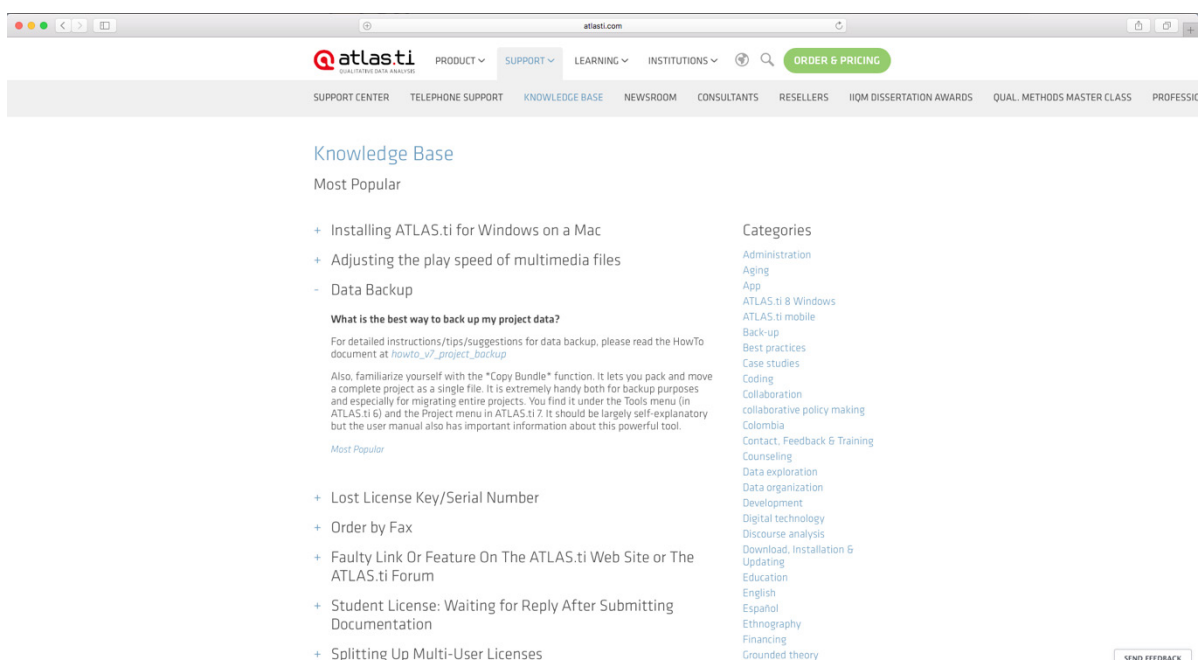


Figura 3. Página *Frequently Asked Questions* (FAQ's) do *software* Atlas.ti.

4.4 Os Blogues

Um dos bons recursos à (auto)aprendizagem, relacionado com as questões metodológicas, são os blogues, verificando-se que todos os pacotes analisados disponibilizam aos seus utilizadores blogues com diversificada informação.

Os blogues podem ser igualmente encarados como uma plataforma onde os vários pacotes de QDAS divulgam e promovem as potencialidades e ferramentas dos seus aplicativos, através de demonstrações ou partilhas de estudos realizadas por outros investigadores. Neste sentido, os blogues podem apresentar-se como uma ferramenta válida à (auto)aprendizagem, no sentido que disponibilizam ao utilizador recursos demonstrativos válidos de como desenvolver um projeto de investigação com recurso àquele *software*.

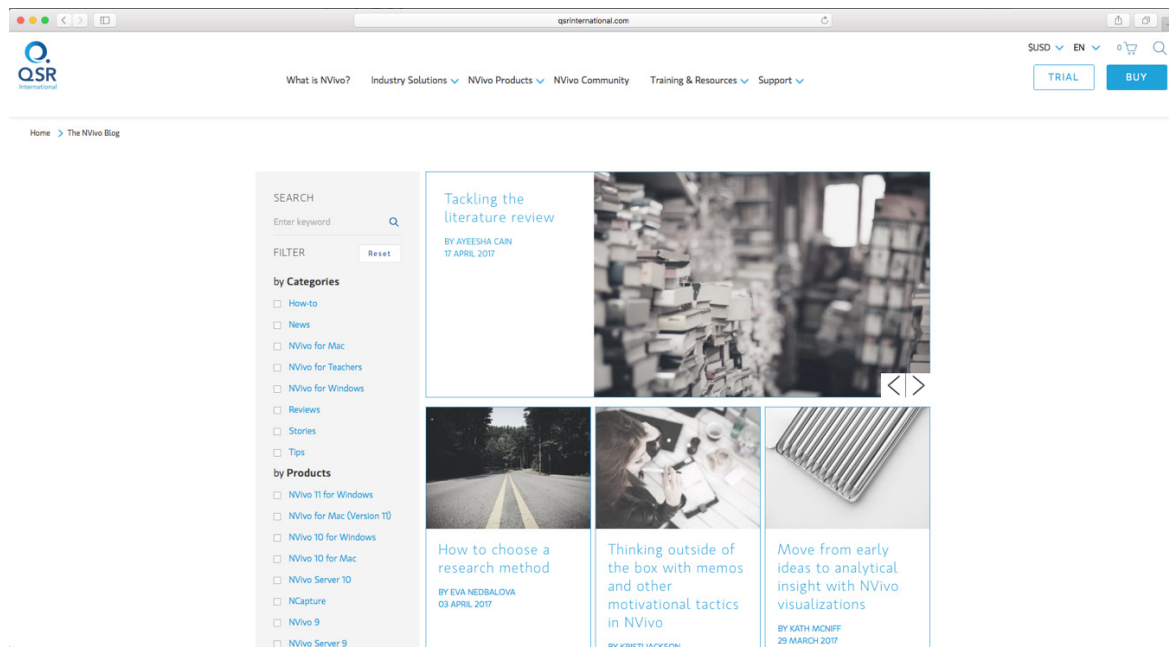


Figura 4. Página do blogue do *software* NVivo.

4.5 Formações, Workshops, Webinars e Consultoria

As ferramentas de (auto)aprendizagem acima discutidas caracterizam-se por serem assíncronas, limitando a interação dos utilizadores em caso de dúvidas ou dificuldades na execução de uma determinada operação. Por sua vez, as formações, workshops, *webinars* e consultoria, afiguram-se como recursos síncronos, permitindo um maior envolvimento e intervenção do utilizador no processo de aprendizagem. Talvez não faça muito sentido falar em autoaprendizagem em contexto de formação, workshops, *webinars* ou consultoria, mas sim em aprendizagem, visto que estes ambientes privilegiam essencialmente o ensino transmissivo, sendo um pouco desprovido do elemento exploratório por parte do utilizador.

De todos os pacotes analisados, o Dedoose foi o que revelou maior escassez de ofertas a este nível, não tendo sido possível descortinar a existência de formações, workshops e consultoria na sua *webpage*, sendo apenas possível identificar a oferta do serviço de *webinars*. No que se refere aos restantes pacotes, constata-se que todos disponibilizam na totalidade este leque de serviços formativos.

As formações e consultoria, pelos conteúdos apresentados e número de horas disponibilizadas, podem apresentar-se como soluções mais consistentes para a aquisição de conhecimentos. Porém, são serviços pagos, o que em algumas situações poderá constituir um fator dissuasor para a aprendizagem dos utilizadores. Como opção, alguns pacotes de *software* (i.e., Atlas.ti, webQDA e QDA Miner) realizam *webinars* gratuitos, como forma de dar a conhecer os seus produtos, as potencialidades dos mesmos e, em alguns casos, demonstrações metodológicas com o recurso aos seus aplicativos. Noutras situações promove-se a realização de workshops que poderão, em alguns momentos, ser igualmente gratuitos.

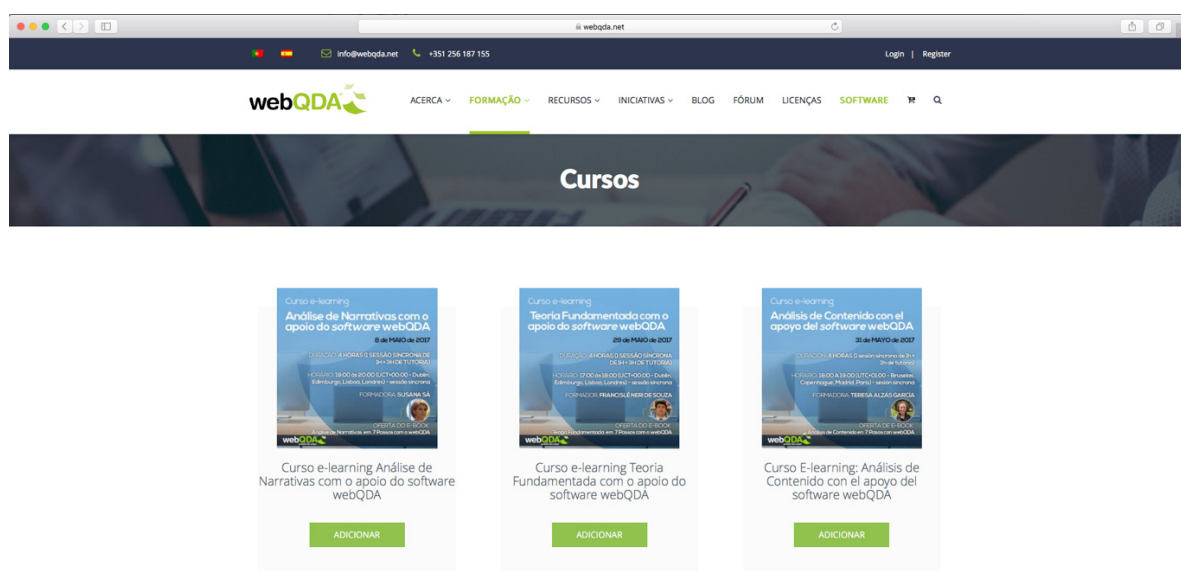


Figura 5. Cursos de formação *e-learning* do *software* webQDA.

4.6 Análise aos Fóruns

Como foi referido anteriormente, este estudo recorreu aos fóruns dos pacotes de QDAS com o objetivo de recolher dados que pudessem complementar as informações acima descritas. Deste modo, o corpus de dados disponibilizado nos fóruns apresenta-se como o único conteúdo disponível nas páginas dos pacotes de QDAS que nos permite perceber quais são as reais dificuldades e dúvidas dos utilizadores dos vários pacotes.

O primeiro ponto que foi analisado diz respeito à tipologia de questões que os vários perfis de

utilizadores colocam, dada a pertinência de se conhecer a motivação com que estes solicitam ajuda. Assim, na Tabela 2 é possível verificar que 46 do total de 83 questões colocadas nos fóruns, dizem respeito a questões executivas, isto é, perguntas de como se executam determinadas ações (*how-to-do*). Isto revela que em mais de metade das questões dos fóruns, os utilizadores procuram soluções que deem respostas ao *como executar determinadas ações*, ou seja, ao “caminho” a seguir.

“Is there a way to use linked documents in the Mac version?” - Utilizador do Atlas.ti

“Hello. Does anyone know how you get QDA start making an automated content analysis through the Wordstat??” - Utilizador do QDA Miner

“Hi there, Can anyone tell me if there’s a way to print or export a coded document with each coded segment highlighted with the colour attributed to the code and the stripes with the code names? Thank you,” - Utilizador do MAXQDA

“Could you let me know how i can quickly see how many nodes I have? Also how many documents I have. I know its very basic but I don’t seem to be able to find/see this veryquickly. Many thanks” - Utilizador do NVivo

“Como criar novas categorias para informações já marcadas com um Código?” - Utilizador do webQDA

No que se refere ao tipo de utilizador que apresenta as questões, caracterizam-se por serem quase na totalidade utilizadores com perfil Básico, havendo apenas duas referências a questões de utilizadores avançados. Um dos dados que importa sublinhar, pelo seu interesse, é o facto de também formadores dos pacotes de QDAS recorrerem aos fóruns para tirar dúvidas relativas a questões executivas

“(…) Does anyone have a way to do this at the moment you need to click between the two document from OPEN ITEMS there is no tab as there is in WIN version but actually being able to view side by side would really help. Any suggestions or work arounds people can suggest?” - Formador do NVivo

As questões relacionadas com anomalias técnicas (24 referências) também ocupam uma boa parte da lista de mensagens dos fóruns.

“I am currently running NVivo 11.2.1.616 Windows 64-bit on a computer with a high resolution display (MacBook Pro Retina 15”, Windows 10 Home 64-bit, Apple Boot Camp). The display is currently set at 175% scaling. The fonts and graphics in NVivo 11 do not appear to scale with the resolution settings, with all UI elements appearing blurry.” - Utilizador do NVivo

Tabela 2. Questões colocadas nos fóruns segundo a tipologia de utilizador.

Tipo de Utilizador	Tipo de Questões		
	Questões Executivas	Questões Metodológicas	Questões Técnicas
Básico	44	13	23
Formador	1	0	0
Avançado	1	0	1
Total	46	13	24

Além das questões colocadas pelos vários utilizadores, pareceu pertinente identificar a que pacotes de QDAS diziam respeito essas mesmas perguntas. Na Tabela 3 é possível verificar que, no caso dos utilizadores do NVivo e do Atlas.ti, existe um equilíbrio muito grande entre as questões executivas e as técnicas. Este dado parece indicar que os utilizadores destes pacotes são aqueles que sentem mais dificuldades relacionadas com a vertente técnica.

Outro dado aparentemente relevante a destacar diz respeito às questões de foro metodológico. Apesar de os fóruns serem espaços disponibilizados pelos vários pacotes de QDAS para a partilha de ideias e dúvidas desta natureza, é possível constatar que, das 83 questões analisadas nos fóruns, somente 13 eram metodológicas. Apesar disso, são os utilizadores do webQDA aqueles que mais questões colocam (7), em comparação com os restantes pacotes.

O problema da aparente incorreta utilização dos fóruns poderá também dever-se aos utilizadores que, ao invés de reportarem as anomalias técnicas em espaços mais apropriados para o efeito, recorrem aos fóruns, quando estes, em muitos casos, são criados para discutir apenas questões de natureza metodológica e de execução de procedimentos.

“Thank you for the suggestion, but please remember that the forum is not a support channel as such. It is a platform for users to discuss “how to” and methodological questions. For actual technical problems or questions, it is best to contact our support directly. Hope this helps. All the best” - Moderador do Atlas.ti

Tabela 3. Tipologia de questões colocadas segundo os pacotes de *software* de QDAS.

Software de QDAS	Tipo de Questões		
	Questões Executivas	Questões Metodológicas	Questões Técnicas
NVivo	19	5	14
Atlas.ti	11	0	9
webQDA	9	7	0
MAXQDA	5	0	1
QDA Miner	2	1	0
Total	46	13	24

Após a pesquisa à tipologia de questões colocadas pelos vários utilizadores de pacotes de QDAS, a análise debruçou-se sobre as respostas que os moderadores, o suporte técnico e os autores de manuais de utilizador apresentaram no fórum (ver Tabela 4). Esta análise teve o objetivo de compreender se as respostas dos utilizadores eram efetivamente respondidas nos próprios fóruns, ou se eram sugeridas outras soluções para a resolução das dúvidas apresentadas.

Foram analisadas 67 respostas, tendo as mesmas sido categorizadas pelo “local” de resolução ou instrução apresentada. De referir que a aparente discrepância entre o número de questões colocadas (83) e o número de respostas analisadas (67) não significa que tenha existido falta de resposta por parte dos moderadores. Este facto deve-se à existência de várias questões similares em alguns tópicos, resultando por vezes numa única resposta por parte dos moderadores.

Como seria espectável, a maioria das questões (38) foi respondida diretamente nos fóruns, não existindo nenhum pacote de QDAS que não o tivesse feito. Porém, é de referir que as únicas respostas remetidas para as páginas de ajuda (15) referem-se ao *software* NVivo. Esta circunstância pode ser melhor compreendida se lembrarmos que o fórum do NVivo é aquele que apresentou um maior índice de questões de natureza técnica (ver Tabela 3), pelo que é compreensível que as respostas dos moderadores tendam para o encaminhamento para a página de “Ajuda”. Contudo, é importante salientar que, em alguns casos, estes “encaminhamentos” funcionaram mais como um complemento às respostas apresentadas nos fóruns.

“You can find some more details about auto coding by source style or structure at the following link: http://help-nv11.qsr...ent_sources.htm” - Moderador do NVivo

Um outro dado interessante está relacionado com o reduzido número de respostas que remetem para as FAQs (1). Este facto parece evidenciar, por um lado, a natureza singular das dúvidas dos utilizadores e, por outro lado, atestar o papel dos fóruns enquanto espaços privilegiados para a aquisição de aprendizagem, ao não se encaminhar os utilizadores para um ambiente de respostas pré-concebidas, preferindo-se antes apresentar uma resposta mais personalizada.

Tabela 4. Respostas às questões dos utilizadores por QDAS.

Pacotes	Respostas às Questões dos Utilizadores							
	Responde no Fórum	Responde com links do Fórum	Remete para o Suporte	Remete para o Manual de Utilizador	Remete para webinars	Remete para sites externos	Remete para a página de Ajuda	Remete para as FAQs
NVivo	21	1	4	0	0	0	15	1
Atlas.ti	6	0	2	0	0	0	0	0
webQDA	5	0	0	1	0	0	0	0
MAXQDA	5	0	3	0	0	1	0	0
QDAMiner	1	0	0	0	1	0	0	0
Total	38	1	9	1	1	1	15	1

A Tabela 5 revela aquelas que foram as respostas colaborativas por pacote de QDAS, que representam o momento em que um utilizador (que não o moderador do fórum) toma a iniciativa de responder a uma questão colocada por outro utilizador, como forma de o auxiliar nessa dúvida. É possível constatar que das 114 mensagens analisadas, unicamente 5 correspondiam a respostas colaborativas. Estes dados são de especial interesse se se tiver em conta que, para alguns utilizadores de QDAS (Freitas et al., 2016), o recurso a outros utilizadores mais experientes em caso de dúvidas é a segunda opção mais utilizada, depois da consulta ao Manual de Utilizador. Porém, tendo em conta o número modesto de respostas colaborativas recolhidas, parece evidente que os fóruns ainda não se apresentam como alternativas para os utilizadores que privilegiam uma aprendizagem mais colaborativa. Tal facto poderá dever-se, muito possivelmente, às rápidas e expectantes respostas dos elementos dos suportes técnicos e moderadores dos fóruns, o que poderá desmotivar o contributo de outros utilizadores, ou também poderá dever-se ao facto de os utilizadores apenas acederem aos fóruns para colocarem e verem respondidas as suas questões, não se envolvendo nas dúvidas e dificuldades de outros utilizadores. Todavia, essa situação parece desvirtuar um pouco o conceito de fórum enquanto um ambiente de aprendizagem colaborativa (T. Oliveira & Morgado, 2012), tornando-o assim num espaço que mais se assemelha a um apoio técnico.

Tabela 5. Número de referências de respostas colaborativas por QDAS.

Pacotes	Respostas Colaborativas
NVivo	2
Atlas.ti	3
webQDA	0
MAXQDA	0
QDA Miner	0

Por último, o analisaram-se algumas sugestões de melhorias que foram mencionadas pelos utilizadores em algumas mensagens dos fóruns dos QDAS. Pareceu pertinente perceber se nestas mensagens existiriam algumas sugestões ou pedidos relacionados com melhorias instrucionais ou de aprendizagem.

Foi possível constatar que, das 83 questões analisadas, 16 referiam sugestões de melhorias, sendo que as de natureza técnica foram as que mais vezes foram mencionadas (10).

"It would be fantastic if NVivo were able to more easily recognise the formatting/syntax of .srt files." - Utilizador do NVivo

De salientar que a Usabilidade foi referida em segundo lugar (4) como uma importante sugestão de melhoria. Apesar dos problemas associados à Usabilidade não serem a principal causa de descontentamento entre os utilizadores, não deixa de ser relevante que seja mencionado

como uma característica a ser melhorada em relação a alguns pacotes de *software*. Não deixa de ser interessante verificar que em 16 referências de melhorias, apenas tenha existido uma sugestão de características instrucionais. Este facto sugere que, a este nível, os pacotes de QDAS analisados parecem responder às necessidades instrucionais dos seus utilizadores.

"I suggest that the illustration on p. 45 is misleading as it indicates 2 hard returns in between the two paragraphs of Alexander's long comment. The summary on p. 47 is much clearer." - Utilizador do Atlas.ti

Tabela 6. Número de referências relativas a sugestões de melhorias por parte dos utilizadores.

Tipo de Utilizador	Sugestões de Melhoria			
	Usabilidade	Suporte	Clareza Instrucional	Técnicas
Básico	4	1	1	10

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as ferramentas de (auto)aprendizagem dos vários pacotes de QDAS, bem como as várias mensagens presentes nos fóruns, foi possível constatar que, no que concerne às propostas de ferramentas de (auto)aprendizagem, não existe uma disparidade entre os vários pacotes. Semelhantemente ao que já sucede com os recursos tecnológicos, as ofertas de aprendizagem disponibilizadas pelos pacotes analisados são em tudo muito idênticas, abrangendo praticamente todas as dimensões. As duas únicas salvaguardas dizem respeito à aprendizagem autónoma e à aprendizagem formativa, sendo que o Dedoose é o *software* que apresenta algumas limitações ao nível formativo, enquanto o webQDA revela mais limitações na oferta de ferramentas de aprendizagem autónoma.

Foi também possível constatar que os utilizadores dos QDAS avançam com mais dúvidas relacionadas com a execução de tarefas, em detrimento das questões de foro metodológico, que são colocadas num terceiro nível, atrás das dúvidas técnicas. Este facto parece evidenciar que, no que concerne à aprendizagem dos QDAS, os utilizadores sentem-se mais impelidos a procurar informações acerca de como trabalhar com os QDAS, do que em conhecer as metodologias que sustentam e justificam a realização de determinadas operações nos QDAS. Essa situação poderá dever-se ao facto de os utilizadores encararem as plataformas de apoio à aprendizagem dos QDAS apenas como um suporte técnico e não como orientadores metodológicos, deixando essa parte para consulta em outras fontes de informação.

Reconhecemos que os dados apresentados neste estudo podem ter estado sujeitos a algumas limitações. Desde logo pela restrita amostra de pacotes de QDAS analisados, bem como pelos dados latentes dos fóruns, que reproduzem apenas um mês de registos. Todavia, este estudo deixa patente que existe uma considerável procura de informação por parte dos utilizadores em relação

à execução de processos nos QDAS, e que os vários pacotes analisados, apesar de disponibilizarem um diversificado leque de ofertas de aprendizagem, não orientam o utilizador para as ferramentas de (auto)aprendizagem que melhor se adequam ao seu estilo de aprendizagem.

Concluimos, sublinhando a pertinência de se desenvolverem estudos que se debrucem sobre a sistematização destas ferramentas de (auto)aprendizagem, de forma a articulá-las com os estilos de aprendizagem dos utilizadores dos pacotes dos QDAS. A concretização destes estudos poderá trazer novos conhecimentos, que poderão proporcionar aos utilizadores uma experiência mais eficaz e eficiente na (auto)aprendizagem de pacotes de *software* de análise qualitativa.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.

REFERÊNCIAS

- Atlas.ti. (2017a). ATLAS.ti: Quality Software Developed in Germany. Retrieved from <http://atlasti.com/about-atlas-ti/>
- Atlas.ti. (2017b). What is ATLAS.ti? Retrieved from <http://atlasti.com/product/what-is-atlas-ti/>
- Baugh, J., Hallcom, A. S., & Harris, M. E. (2010). Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software: A Practical Perspective for Applied Research. *Revista Del Instituto Internacional de Costos, enero/juni*(6). Retrieved from http://www.revistaic.org/articulos/num6/articulo4_esp.pdf
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative Data Analysis with NVivo*. (J. Seaman, Ed.) (Second Ed.). London: Sage Publications.
- Brito, M. J. M., Caram, C. da S., Montenegro, L. C., Rezende, L. C., Rennó, H. M. S., & Ramos, F. R. S. (2017). Potentialities of Atlas.ti for Data Analysis in Qualitative Research in Nursing. In A. P. Costa, L. P. Reis, F. Neri de Sousa, A. Moreira, & D. Lamas (Eds.), *Computer Supported Qualitative Research* (Vol. 71, pp. 75–84). Cham: Springer International Publishing. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-43271-7>
- Costa, A. P., Neri de Sousa, F., Moreira, A., & Neri de Souza, D. (2016). webQDA – Qualitative data analysis software: Usability assessment. In *2016 11th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* (pp. 1–6). Las Palmas: IEEE. <http://doi.org/10.1109/CISTI.2016.7521477>
- Costa, A. P., Neri de Souza, F., Moreira, A., & Neri de Souza, D. (2017). Research through Design: Qualitative Analysis to Evaluate the Usability. In A. P. Costa, L. P. Reis, F. Neri de Sousa, A. Moreira, & D. Lamas (Eds.), *Computer Supported Qualitative Research*. Springer International Publishing.
- Costa, A. P., Souza, D. N. de, & Neri de Sousa, F. (2016). Trabalho Colaborativo na Investigação Qualitativa Através das Tecnologias. In *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios* (1ª Edição, Vol. 3, pp. 105–128). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Costa, A. P., Souza, F. N. De, & Reis, L. P. (2015). Necessitamos Realmente de Metodologias Qualitativas na Investigação em Educação? *Revista Lusófona de Educação*, *29*(29), 27–30.
- Dedoose. (2017a). Features. Retrieved from <http://www.dedoose.com/home/features>
- Dedoose. (2017b). Meet Dedoose. Retrieved from <http://www.dedoose.com/userguide/meetdedoose/whatisdedoose#WhatIsDedoose>
- Dedoose. (2017c). Security Workspace and Teamwork. Retrieved from <http://www.dedoose.com/userguide/collaborationandsecurity/securityworkspaceandworkingwithteammembers#SecurityWorkspaceAndWorkingWithTeamMembers>
- Derobertmeasure, A., & Robertson, J. E. (2014). Data analysis in the context of teacher training: code sequence analysis using QDA Miner®. *Quality & Quantity*, *48*(4), 2255–2276. <http://doi.org/10.1007/s11135-013-9890-9>

- Eranki, K. L. N., & Moudgalya, K. M. (2016). Comparing the Effectiveness of Self-Learning Java Workshops with Traditional Classrooms. *Educational Technology & Society*, 19(4), 59–74.
- Ferreira, J. D. L., Machado, M. F. R. C., & Romanowski, J. P. (2013). A rede social Facebook na formação continuada de professores: Uma possibilidade concreta. *Atos de Pesquisa Em Educação*, 8(2), 550–567. <http://doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p550-567>
- Freitas, F., Neri de Souza, F., & Costa, A. P. (2016). O Manual de Utilizador de um Software de Análise Qualitativa: as perceções dos utilizadores do webQDA. *Revista Ibérica de Sistemas E Tecnologias de Informação*, 19(9), 107–117. Retrieved from <http://www.aisti.eu/>
- Freitas, F., Ribeiro, J., Brandão, C., de Souza, F. N., Costa, A. P., & Reis, L. P. (2018). In Case of Doubt See the Manual: A Comparative Analysis of (Self)Learning Packages Qualitative Research Software. In A. P. Costa, L. P. Reis, F. N. de Souza, & A. Moreira (Eds.), *Computer Supported Qualitative Research: Second International Symposium on Qualitative Research (ISQR 2017)* (pp. 176–192). Cham: Springer International Publishing. http://doi.org/10.1007/978-3-319-61121-1_16
- Gregorio, S. di. (2011). Is Qualitative Software Really Comparable? Reflections on “the Experiment”: An “Expert” View. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1635/3158>
- Hewson, C., Yule, P., Laurent, D., & Vogel, C. (2003). *Internet research methods : a practical guide for the social and behavioural sciences*. London: Sage Publications.
- Inal, Y., & Güner, H. (2015). Ensuring Success in a Large Scale Software Project: An Examination of the Learning Styles and Characteristics of the Potential End Users. *Gazi University Journal of Science*, 4(28), 535–540. Retrieved from <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=7867454e-e348-4368-842c-502d4b9cfa6b%40sessionmgr4009&vid=7&hid=4110>
- ISO. (1999). *ISO 13407: Human-centred design processes for interactive systems*. International Standards Organisation (First edit). Geneva.
- ISO. (2010). *Ergonomics of human-system interaction - Part 210: Human-centred design for interactive systems*. International Standards Organisation (First edit). Geneva.
- Jakub NiedbalskiŚlęzak, I. (2017). *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software. Using the NVivo and Atlas.ti in the Research Projects Based on the Methodology of Grounded Theory*. (A. P. Costa, L. P. Reis, F. Neri de Souza, A. Moreira, & D. Lamas, Eds.) *Computer Supported Qualitative Research (Studies in, Vol. 71)*. Cham: Springer International Publishing. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-43271-7>
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 2005 Technical Specifications.
- Lewis, R. B., & Maas, S. M. (2007). QDA Miner 2.0: Mixed-Model Qualitative Data Analysis Software. *Field Methods*, 19(1), 87–108. <http://doi.org/10.1177/1525822X06296589>
- Martin, B., Mitrovic, A., Koedinger, K. R., & Mathan, S. (2011). Evaluating and improving adaptive educational systems with learning curves. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 21(3), 249–283. <http://doi.org/10.1007/s11257-010-9084-2>
- MAXQDA. (2017a). MAXQDA. Retrieved from <http://www.maxqda.com>
- MAXQDA. (2017b). Welcome. Retrieved from <http://www.maxqda.com/en/support/help/maxqda-12/>
- Moudgalya, K. M. (2014). Pedagogical and Organisational Issues in the Campaign for IT Literacy Through Spoken Tutorials (pp. 223–244). Springer Berlin Heidelberg. http://doi.org/10.1007/978-3-642-38291-8_13
- Neri de Souza, F., & Almeida, P. A. (2009). Investigação em Educação em Ciência baseada em dados provenientes da internet. In *XIII Encontro Nacional De Educação Em Ciências*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco. Retrieved from http://ilcj.weebly.com/uploads/2/8/5/8/2858075/neri-almeida_corpus_latente_internet_2009.pdf
- Novick, D. G., & Ward, K. (2006). Why Don't People Read the Manual? In *Proceedings of the 24th annual conference on Design of communication - SIGDOC '06* (p. 11). <http://doi.org/10.1145/1166324.1166329>
- Oliveira, T., & Morgado, L. (2012). Aprendizagem Colaborativa nos Fóruns online - Estudo de Caso no Ensino Superior. In *Conferência online de Informática Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. Retrieved from https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3436/1/toliveira_linamorgado_COIEDebook.pdf
- Orfanou, K., Tselios, N., & Katsanos, C. (2015). Perceived usability evaluation of learning management systems: Empirical evaluation of the System Usability Scale. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2), 227–247.
- Pashler, H., Mcdaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning Styles Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105–119. Retrieved from http://www.montana.edu/facultyexcellence/documents/mar7_Pashlerarticle.pdf

- Pinho, I., Rodrigues, E., Souza, F. N. de, & Lopes, G. (2014). Determinantes na Adoção e Recomendação de Software de Investigação Qualitativa: Estudo Exploratório. *Internet Latent Corpus Journal*, 4(2).
- Preece, J., Rogers, Y., & Sharp, H. (2002). *Interaction Design: Beyond Human - Computer Interaction*. New York: John Wiley & Sons. Retrieved from http://books.google.pt/books?id=b-v_6BeCwwQC
- Provalis Research. (2017a). Qualitative Data Analysis Software. Retrieved from <https://provalisresearch.com/products/qualitative-data-analysis-software/>
- Provalis Research. (2017b). Technical Information. Retrieved from <https://provalisresearch.com/products/qualitative-data-analysis-software/qda-miner-technical-information/>
- Provalis Research. (2017c). Text Analysis Tools. Retrieved from <https://provalisresearch.com/products/>
- Provalis Research. (2017d). User Guide. Retrieved from <https://provalisresearch.com/uploads/QDAMiner5UserGuide.pdf>
- QSR software. (2017). Discover the NVivo Suite.
- Reis, L. P., Costa, A. P., & de Souza, F. N. (2016). A survey on computer assisted qualitative data analysis software. In *2016 11th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* (pp. 1–6). Gran Canaria: AISTI. <http://doi.org/10.1109/CISTI.2016.7521502>
- Ribeiro, J., Brandão, C., & Costa, A. P. (2016). Metodologia de estudo de caso em saúde: contributos para a sua qualidade. In E. Oliveira, N. Barros, & R. Silva (Eds.), *Investigação qualitativa em saúde: conhecimento e aplicabilidade*. (pp. 143–160). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Silver, C., & Rivers, C. (2015). The CAQDAS Postgraduate Learning Model: an interplay between methodological awareness, analytic adeptness and technological proficiency. *International Journal of Social Research Methodology(Online) Journal*, 1364–5579. <http://doi.org/10.1080/13645579.2015.1061816>
- Silver, C., & Rivers, C. (2016). The CAQDAS Postgraduate Learning Model: an interplay between methodological awareness, analytic adeptness and technological proficiency. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(5), 593–609. <http://doi.org/10.1080/13645579.2015.1061816>
- Silver, C., & Woolf, N. H. (2015). From guided-instruction to facilitation of learning: the development of Five-level QDA as a CAQDAS pedagogy that explicates the practices of expert users. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(5), 527–543. <http://doi.org/10.1080/13645579.2015.1062626>
- Souza, D. N. de, Costa, A. P., & Neri de Sousa, F. (2015). Desafio e Inovação do Estudo de Caso com o Apoio das Tecnologias. In F. Neri de Sousa, D. Neri de Sousa, & A. P. Costa (Eds.), *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios* (1ª, Vol. volume 2, pp. 143–162). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Talanquer, V. (2014). Using Qualitative Analysis Software To Facilitate Qualitative Data Analysis. In D. M. Bunce & R. S. Cole (Eds.), *Tools of Chemistry Education Research* (pp. 83–95). Washington: American Chemical Society. <http://doi.org/10.1021/bk-2014-1166.ch005>
- van Loggem, B., Lundin, J., & Loggem, B. Van. (2013). Interaction with User Documentation : A Preliminary Study. In *Proceedings of the 2013 International Conference on Information Systems and Design of Communication* (pp. 41–46). New York, New York, USA: ACM Press. <http://doi.org/10.1145/2503859.2503866>
- Vitsoe. (2016). Dieter Rams: ten principles for good design. Retrieved from <https://www.vitsoe.com/eu/about/good-design>
- Walter, S. A., & Bach, T. M. (2015). Adeus Papel, Marca-Textos, Tesoura e Cola: Inivando o Processo de Análise de Conteúdo por meio do Atlas.ti. *Administração: Ensino E Pesquisa*, 16(2), 275. <http://doi.org/10.13058/raep.2015.v16n2.236>
- webQDA. (2017). O webQDA. Retrieved from <https://www.webqda.net/acerca/o-webqda/>



Sponsors



www.webqda.net



Congresso Ibero-Americano
de Investigação Qualitativa

www.ciaiq.org



ludomedia