

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA: ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

SPECIAL EDUCATION AT EJA: ANALYSIS OF THE PROCESS OF CONSTRUCTION OF TEACHING PRACTICE

Marcela Fontão Nogueira (Universidade Federal de São Carlos – marcela.fontao@gmail.com)
Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (Universidade Federal de São Carlos – juliane@ufscar.br)

Eixo temático: Eixo 4 - Políticas e Práxis na Educação de Jovens e Adultos – Comunicação Oral

Resumo:

Este estudo teve por objetivos analisar as narrativas dos professores sobre o processo de formação inicial e continuada em Educação Especial (EE) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas práticas pedagógicas envolvendo pessoas jovens e adultas com deficiência, além da formação em serviço ofertada pela escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, do tipo estudo de caso. Participaram da pesquisa decentes de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos localizado no município de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram um questionário, o registro escrito das formações em serviço e o planejamento das aulas. A análise dos dados foi estruturada com auxílio do software de análise qualitativa ATLAS.ti, ancoradas em constructos freireanos. Como resultados encontramos que a formação inicial em EJA e em EE contemplou menos da metade dos participantes, o mesmo ocorrido com a formação continuada em EE. Já a formação em serviço se mostrou eficaz quanto ao suporte emocional e aprendizado específico, porém insuficiente na frequência. Há indícios de que a prática docente, se consciente e problematizadora, somada à formação em serviço pode amenizar eventuais defasagens na formação inicial e/ou continuada.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial. Formação de professores.

Abstract:

This study aimed to analyse teachers' narratives about the process of initial and continued training in Special Education (EE) and Youth and Adult Education (EJA) and their pedagogical practices involving young people and adults with disabilities, in addition to in-service training offered by the school. This is qualitative, exploratory, case study research. Teachers from a Youth and Adult Integrated Education Center located in the city of São Paulo participated in the research. The instruments used were a questionnaire, written records of in-service training and class planning. Data analysis was structured with ATLAS.ti, anchored in Freirean constructs. As a result, we found that initial training in EJA and EE included less than half of the participants, the same occurred with continued training in EE. In-service training proved to be effective in terms of emotional support and specific learning, but insufficient in terms of frequency. There is evidence that teaching practice, if conscious and problematizing, added to in-service training can alleviate any gaps in initial and/or continued training.

Keywords: Youth and Adult Education. Special Education. Training teachers.

1. Introdução

A formação inicial e continuada de professores tem sido discutida por autores como André (2016), Gatti (2010) e Imbernón (2010). No entanto, a formação em serviço aparece com menor

frequência nessas discussões. Segundo Santos (2010), a principal característica da formação em serviço é que ela deve ser realizada dentro da jornada de trabalho do professor, o que a difere da formação continuada. Salles (2004) estabelece relevante discussão sobre as diferenças entre formação continuada e formação em serviço, já que segundo o autor, a prática docente e a formação continuada em serviço só se justificam como parte de um processo inacabado de permanente elaboração e reelaboração, pelo sujeito, de um sentido mais amplo do seu processo de formação profissional, o que dialoga com a ideia de professor reflexivo defendida por Freire (2018).

Soares, Loguerio e Ferreira (2011, p. 3) apontam a formação em serviço na Educação de Jovens e Adultos como um possível lugar de produção de um saber específico da EJA. Segundo os autores, existe um “saber da EJA”, construído no dia a dia da prática docente, com a formação em serviço permeando essa construção. Para eles,

As posições e tensões sobre o saber estão constituídas junto aos entendimentos de profissão docente e dos saberes necessários para uma ou outra forma de entender a profissão. Esse entendimento se faz em arenas de lutas por validação de saberes, compondo um campo onde muito se pode investigar e transitar. [...] Saberes e poderes que estavam sendo constituídos in loco, nos espaços de formação em serviço, nos embates de teoria e prática realizados pelos professores e que podem ser os promotores de mudanças metodológicas, dos efeitos percebidos na EJA e das identidades assumidas por seus professores, constituindo, assim, o que chamamos de saber da EJA. (Soares; Loguerio; Ferreira, 2011, p. 15).

Para Saul e Saul (2016), Paulo Freire discutiu a formação de educadores sob diferentes ângulos, elaborando um entendimento do saber fazer docente. Freire se utilizava do termo formação permanente, e não formação continuada ou em serviço. Assim, nas palavras de Cruz (2018) a formação permanente, proposta por Freire, pode ser entendida como processo humanizador, dialógico e transformador, indispensável à reflexão crítica e consubstanciada na dinâmica relacional entre teoria e prática.

Saul (1993, p. 64) sintetizou os princípios que nortearam o programa de formação permanente proposto por Freire enquanto esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:

- a) o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; b) a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; c) a formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; d) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; e) o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular; f) os eixos básicos do programa de formação de educadores precisam atender à fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, à necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e à apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possa contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Com relação a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o número reduzido de oferta de formação inicial e continuada de professores em EJA pode ser identificado por meio da ausência de obrigatoriedade de disciplinas sobre essa modalidade de ensino nos cursos de licenciatura e do baixo número de oferta de cursos de especialização sobre o tema. O Parecer CNE/CEB 11/2000, que

estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos até o ano de 2021, relembrando os artigos 22º e 61º da LDB, salientando que [...] “pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (CNE/CEB 11/2000, p. 56).

Pensando na interface entre as modalidades de ensino Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (EE) identificamos uma baixa frequência de discussões tanto na formação inicial quanto na formação continuada em EE, uma vez que a grande maioria dos estudos se destinam ao processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação (Jesus, Victor e Gonçalves, 2015). Assim, cabe às redes de ensino organizarem um programa de formação em serviço que supra a possível carência formativa de docentes de EJA com relação ao processo de escolarização de jovens e adultos com deficiência.

2. Objetivos

Este estudo teve por objetivo principal analisar as narrativas dos professores sobre seu processo formativo inicial, continuado e em serviço no que se refere à Educação Especial na EJA. Como objetivos específicos pretendeu-se: (a) identificar os tipos de formação inicial e continuada dos professores da sala regular; (b) analisar a formação em serviço oferecida na Unidade Escolar; (c) analisar como os professores refletem sobre sua atuação frente aos EPAEE.

3. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, do tipo estudo de caso e que foi realizada no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Perus I, localizado no município de São Paulo. Participaram, deste estudo, 14 professores, sendo 11 mulheres, dois homens e um participante que preferiu não se identificar. Com relação à faixa etária, dois professores possuíam entre 20 e 30 anos, cinco professores entre 31 e 40, três docentes entre 41 e 50 e quatro mais de 50 anos de idade. Os critérios para participação foram: ter estudantes com deficiência matriculados em suas turmas no ano letivo de 2018 e ter interesse em participar da pesquisa.

Por se tratar de um projeto municipal, o CIEJA possui legislação de funcionamento específico. Assim, está prevista, no artigo 45º da Portaria nº 9.032/2017 (São Paulo, 2017), a formação continuada em Educação Especial. As formações ocorreram às sextas feiras, durante o Projeto Especial de Ação (PEA), reunião pedagógica coletiva obrigatória, das 14h às 17h (equivalente a 4 horas-aula de 45 minutos). A média de formações foi de cinco encontros por ano, e os assuntos abrangeram desde aspectos legais a estudos de caso, contendo, também, duas saídas para outros espaços formativos. Ressaltamos que, de acordo com a literatura adotada neste estudo, trata-se de formação continuada em serviço, pois ocorre durante a jornada de trabalho docente.

Os professores participantes responderam a um questionário composto por dez questões fechadas e duas abertas, sendo uma delas sobre a formação continuada em serviço organizada pelas professoras de atendimento educacional especializado da unidade. Os dados foram analisados por meio do processo de ciclos de codificação, proposto por Saldaña (2016), aplicados ao software ATLAS.ti.

O processo teve início com o procedimento de pré-codificação, anotações preliminares, memo analítica, que é a interpretação dos pesquisadores acerca de um trecho do texto (Vosgerau; Pocrifka; Simonian, 2016), até chegarmos à criação do código propriamente dito, que, em pesquisa qualitativa, frequentemente, é uma palavra ou frase curta. Esta, simbolicamente, salienta, captura a essência, ou evoca um atributo de uma fração dos dados (Saldaña, 2016). Após a leitura inicial e as anotações preliminares, os participantes foram divididos em dois grupos. O primeiro foi composto por oito professores (P1, P2, P3, P5, P6, P11, P13 e P14) que tiveram algum tipo de formação, inicial ou continuada, em Educação Especial, além da formação continuada em serviço ofertada pela escola. O segundo foi constituído por seis professores (P4, P7, P8, P9, P10 e P12) que não tiveram nenhum tipo de formação inicial ou continuada em Educação Especial, apenas as formações ofertadas pela escola.

As primeiras análises nos levaram à criação de três códigos: *Frequência da formação*; *Objetivos da formação*; e *Valorização da formação*. Vale destacar que os códigos foram pensados em função da incidência do tema nas respostas dos professores, além de buscar uma relação direta com o referencial teórico. Ressaltamos que a criação dos códigos é subjetiva. Assim, quantidade, objetivo e valor (relevante, significativo...) apareceram com frequência nas respostas dos participantes.

4. Resultados

4.1 Frequência da Formação

A análise das respostas sobre a formação em serviço parte do pressuposto de que esses professores possuem algum tipo de conhecimento sobre o tema, independentemente da formação que tiveram. Professores do primeiro grupo ressaltaram a importância da formação em EE, pois as características da escola elevam a quantidade de estudantes com deficiência matriculados. No entanto, justificaram que o cotidiano da própria escola, algumas vezes, impede que tal formação ocorra como deveria; sendo incisivos ao afirmarem que há necessidade de mais formação, sendo o tempo destinado insuficiente. Os professores pertencentes ao segundo grupo apontaram que a relevância dessa formação é refletida diretamente no seu fazer pedagógico, apesar da baixa quantidade de encontros. Relataram a importância da periodicidade dessa formação. De maneira geral, comparando os dois grupos, percebemos que, independentemente de conhecimentos previos, ou não, a frequência/quantidade da formação foi insuficiente para a maioria. É interessante perceber que a maioria dos participantes que apontaram esse aspecto cumpriu, no mínimo, 40 horas-aula de formação em dois anos. Com relação à quantidade de horas ofertadas, é preciso lembrar que esse espaço formativo atende não apenas à Educação Especial, mas também às demais áreas de conhecimento. Ao ano, são ofertadas 144 horas-aula de formação durante a jornada de trabalho docente; em média, 16 horas por mês, ficando, a cargo de cada escola, administrar os temas dessa formação. O mesmo ocorria com o Estado do Rio Grande do Sul, que, até 2008, possuía um dia específico de formação em serviço para profissionais da EJA:

[...] o disposto na Resolução CNE/CER 03/97, estabelecendo, assim, o espaço destinado à formação em serviço, às quartas- feiras, no qual todas as escolas gaúchas que tivessem a modalidade EJA deveriam realizar sua formação em serviço, reunindo os professores num período de quatro horas, a fim de que pudessem construir seu saber por meio das trocas

de experiências, da leitura de textos, da avaliação das aulas e de outros afazeres pedagógicos pertinentes a este espaço (Soares; Loguercio; Ferreira, 2011, p. 5).

Esse modelo era exatamente igual ao oferecido nos CIEJAs no município de São Paulo. Cada escola de EJA, no Rio Grande do Sul, organiza os conteúdos das suas formações, assim como ocorre no CIEJA Perus I. Para os autores, quatro horas seguidas de formação com todo o grupo de professores presentes são mais eficazes do que horas separadas e grupos menores. Assim, não é possível dizer, com precisão, se a sensação de insuficiência relatada pelos participantes está relacionada à falta de regularidade, ou seja, a uma falta de padrão na periodicidade causada pelas demandas da escola, como citado por um dos participantes. Entendemos que o modelo de formação e a quantidade de horas foram adequados, haja visto que no ano de 2016, por exemplo, foram realizadas duas formações no mês de junho, outras duas no mês de agosto e uma em outubro. Entendemos que, para parte do grupo, a frequência da formação foi considerada insuficiente, o que, não necessariamente, afetou sua qualidade. Não foi possível identificar, precisamente, os motivos que levaram a essa percepção, uma vez que o formato e a quantidade total de horas estavam de acordo com outro modelo considerado eficaz.

4.2 Objetivos da Formação

Procuramos analisar, unicamente, a percepção dos participantes por meio de suas próprias narrativas e o sentido que a formação pode ter em suas práticas docentes. As respostas dos professores do grupo 1 apresentam características emocionais, como se a formação os fizesse refletir. Ao dizerem “para melhor entendimento dos caminhos”, ou “amenizou a sensação de frustração”, ou, ainda, “pensarmos e reinventarmos nossa prática”, fica claro que as ações formativas interferem em suas práticas. É como se esses saberes trocados os lembrassem de sua incompletude, já que somos seres que estão sendo, inacabados, em busca permanente do “ser mais” (Freire, 2018, p. 101). O “ser mais”, para Freire, pressupõe que professores e estudantes devam caminhar juntos por meio de ações conscientes que os liberte da opressão. O autor traz, também, uma importante reflexão sobre a formação docente e as emoções:

[...] nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade, que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (Freire, 1996, p. 26).

É possível que a diminuição das sensações de frustração, o entendimento dos caminhos percorridos e a reinvenção das práticas que a formação pode ocasionar levem os professores à conscientização e a refletir sobre seus fazeres docentes. A construção desses outros saberes ocorre em diversos espaços, com diferentes pessoas, já que segundo Freire (2018, p. 95): “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si [...]”.

Alguns professores trouxeram aspectos mais diretivos das formações, apontando alguns conteúdos desenvolvidos nos encontros, usando termos como “formas que podemos utilizar para viabilizar”, “formações focadas nas características das deficiências ou como agir em caso de alunos[...]”, que indicam que as formações têm relação direta com a prática cotidiana desse espaço escolar. Isso vai ao encontro do que diz Salles (2004), isto é, que nenhuma formação continuada em serviço pode ser proposta desvinculada de uma forma mais geral de se conceber a prática educativa.

Dialoga, também, com as ideias de Santos (2010), que, ao defender a formação em serviço, considera-a fundamental para a mediação entre as necessidades dos professores e as necessidades do sistema, tendo a produção teórico- -científica como elemento mediador desse processo.

Os participantes do grupo que não tiveram nenhum tipo de formação em Educação Especial foram muito pontuais em suas respostas, descrevendo as estratégias utilizadas pelos formadores e a funcionalidade da formação no dia a dia de suas práticas. Chama atenção o comentário de um participante ao dizer que “sugestões e dúvidas são tiradas de forma que facilite a interação na sala de aula”. O interagir nos remete à importância do diálogo, à inquietação em torno do conteúdo do diálogo e à inquietação em torno do conteúdo programático da educação defendida por Freire (2018).

Outro participante do grupo, ao dizer que “Aprendemos a identificar as potencialidades dos alunos com deficiência”, nos aproxima da ideia de homens com o mundo e com os outros, criadores desse mundo, que possuem saberes, independentemente da sua condição (Freire, 2018). Ao identificar as potencialidades, esse participante legitima os saberes dos estudantes com deficiência e constrói sua prática docente com base em uma educação problematizadora, oposta à educação bancária. De modo geral, os participantes que destacaram os objetivos da formação em suas narrativas demonstraram que ela cumpre o papel a que se propõe, construindo saberes e trazendo-os à reflexão. Assim, a formação continuada em serviço, como afirma Salles (2004), pode ser considerada um momento insubstituível na formação dos professores.

4.1 Valorização da Formação

Participantes do primeiro grupo elencaram a seriedade com que as formações são tratadas no CIEJA Perus I. Entendemos esse comentário como algo positivo, que demonstra o compromisso da coordenação geral e pedagógica com a formação em Educação Especial, o que vem ao encontro das ideias de Santos (2010, p. 15) quanto ao papel dos sistemas de ensino nesse processo:

A formação continua em serviço, enquanto uma das modalidades da formação contínua, deve ser um compromisso dos sistemas de ensino para o enfrentamento da universalização de uma escola que atenda tanto às necessidades quanto às expectativas das camadas populares, que, para além da visão de ascensão social, possibilite às gerações mais jovens a efetiva compreensão do mundo em que vivem.

Assim, podemos dizer que a possibilidade de construção de uma escola inclusiva, que atenda a toda a diversidade da EJA perpassa pela atuação direta da gestão escolar, que, nesse caso, é determinante para que as formações em EE ocorram de fato. Nas respostas dos participantes, que citaram “apoio formativo, suporte técnico e emocional”, “bastante instrutivas e apoio cotidiano”, percebemos que as formações vão além da aprendizagem de conteúdos relativos à Educação Especial, uma vez que apoio e suporte emocional envolvem sentimentos, sendo, aqui, entendidos como valores afetivos. Isso nos remete às ideias de Freire sobre a construção amorosa da prática docente por meio do diálogo que se estabelece entre professores no papel de formadores de colegas de profissão, professores no papel de aprendentes e estudantes com deficiência, que ensinam e aprendem durante as atividades:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. [...] Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam

estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (Freire, 2018, p. 110).

No segundo grupo, os participantes demonstraram entusiasmo com as formações, e é perceptível que não tiveram nenhum tipo de formação em Educação Especial. Seus dizeres indicam disponibilidade para a troca de saberes. Dialogar com os professores da sala de recursos multifuncionais, estar envolvido com a partilha de saberes de especialistas e pesquisadores é agir com a humildade entendida por Freire como essencial à construção do diálogo: “como posso dialogar se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço e até me sinto ofendido com ela?” (Freire, 2018, p. 112).

O código Valorização da formação demonstrou que, para participantes dos dois grupos, as formações em serviço são relevantes para suas práticas docentes sendo eficaz para ambos. O formato dessa formação mostrou-se alternativa possível para atender, igualmente, a professores com ou sem conhecimentos prévios sobre Educação Especial, ampliando saberes daqueles que já os possuem e construindo novos conhecimentos com aqueles que nunca os tiveram. Isso possibilitou a formação permanente dentro da jornada de trabalho docente. Essa formação caminha junto ao proposto por Freire (2005), que entende que a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie sua prática por meio da reflexão sobre o seu cotidiano. Mais ainda, ela é constante e sistematizada, porque a prática faz e se refaz, como bem disse o autor.

5. Conclusões

A inclusão de estudantes jovens e adultos com deficiência no município de São Paulo perpassa não apenas pelo acesso e pela permanência garantidos por lei, mas também pela atuação docente junto a esses educandos, que exige diversos saberes do professor.

Considerando a maneira como parte desses saberes foi e é construída (se na formação inicial, continuada ou em serviço e como se dá sua prática), este estudo teve por objetivo ouvir os professores da sala regular ao se propor a analisar as narrativas sobre sua formação em Educação Especial.

A formação em serviço se mostrou como uma alternativa viável e efetiva de auxílio na construção dos saberes necessários ao atendimento de tal público. Ofertadas regularmente a todos os profissionais da escola, as formações em serviço no CIEJA Perus I foram efetivas no cumprimento do dever do Estado de capacitar servidores para o exercício da profissão, mas também, quanto aos anseios de aprendizagem específicos sobre Educação Especial para os participantes deste estudo. Mesmo tendo sido consideradas insuficientes em relação à frequência ou ao tempo destinado ao estudo da temática, auxiliaram tanto no suporte emocional, quanto no que se refere a conteúdos sobre a área.

As narrativas sobre a formação em serviço não apontaram diferenças significativas entre o grupo que teve algum tipo de formação em Educação Especial e aquele não a teve, o que sugere que a própria prática docente, desde que dialógica e problematizadora e em conjunto com a formação em serviço, pode suprir possíveis defasagens na formação inicial e/ou continuada dos professores. Não pretendemos, com tal afirmação, desvalorizar nenhum tipo ou formato de formação, pelo contrário, entendemos a formação em serviço como mais uma possibilidade de discussão e trocas de saberes. Neste caso, entre os pares de uma mesma instituição de ensino, em prol da inclusão de estudantes público da Educação Especial.

6. Referências

ANDRÉ, M. Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas: Papirus, 2016.

BRASIL. **Parecer CEB, nº 11**, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

CRUZ, T. **Dialogando com Paulo Freire: formação continuada de coordenadores (as) pedagógicos (as) na educação de jovens e adultos – EJA**. Curitiba: Appris, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018, 17^a ed

_____. **Educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc. vol. 31, no 113, p. 1355-1379, 2010.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Por Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, S. M.; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (org.). Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Observatório Estadual de Educação Especial. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Disponível em: http://abpee.net/homepageabpee04_06/editora/formacao.pdf. Acesso em: jun 2024.

SALDAÑA, Johnny. **The coding manual for qualitative researchers**. London: Sage, 2016.

SALLES, F. C. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 34, n. 2, p. 1-8, 2004.

SANTOS, V. L. F. Formação contínua em serviço: da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente. **Interface da Educ. Paranaíba**, v. 1, n. 1, p. 5-19, 2010.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**. Curitiba, nº 61, p. 19-35, jul./set., 2016.

SOARES, A. C.; LOGUERCIO, R. Q.; FERREIRA, M. A possibilidade de produção de saberes docentes na EJA/RS: rascunhos e desenhos. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, UFSCar, v. 5, n. 1, p. 3-18, maio 2011. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 18 jan. 2020.

VOSGERAU, D. S. R.; POGRIFKA, D. H.; SIMONIAN, M. Associação entre a técnica de análise de conteúdo e os ciclos de codificação: possibilidades a partir do uso de software de análise qualitativa de dados. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, Porto, n. 19, p. 93-106, set. 2016.