

# A METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

---

ORGANIZADORES

CLÁUDIO NEI NASCIMENTO DA SILVA

DANIELE DOS SANTOS ROSA

MARCOS RAMON GOMES FERREIRA

Editora   
NOVA PAIDEIA

**GRUPO NOVA PAIDEIA**

**ASSOCIAÇÃO PARA PROMOÇÃO DE AÇÕES E PROJETOS  
INTERDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO E PESQUISA**

Quadra 2, CONJ B1 Bloco A Apt 316, Brasília / DF, CEP: 73.015100

**e-mail:** novapaideia@gmail.com

**home-page:** novapaideia.org

**Editora Nova Paideia**

**Editor responsável:** Profa. Dra. Sylvana Karla da Silva de L. Santos

**Diagramação:** Criative Publicidade e Editoração

**Capa:** Viviani Guimarães

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

A Metodologia da pesquisa em EPT [livro eletrônico] / organização Cláudio Nei Nascimento da Silva, Daniele dos Santos Rosa, Marcos Ramon Gomes Ferreira. -- 1. ed. -- Brasília, DF : Grupo Nova Paideia, 2022. PDF.

**Bibliografia.**

ISBN 978-65-996340-2-4

1. Educação profissional e tecnológica
2. Pesquisa - Metodologia I. Silva, Cláudio Nei Nascimento da. II. Rosa, Daniele dos Santos. III. Ferreira, Marcos Ramon Gomes.

22-117333

CDD-370.113

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação profissional 370.113

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

## **Grupo Nova Paideia**



### **DIRETORIA EXECUTIVA**

#### **Diretor-Presidente**

Eder Alonso Castro

#### **Secretária**

Laura Marcela Cubides Sánchez

#### **Tesoureira**

Cláudia Lúza Marques

### **CONSELHO FISCAL**

- 1º Conselheiro** – Luciano Pereira da Silva
- 2º Conselheiro** – Fernanda Maria Melo Alves
- 3º Conselheiro** – Mara Lúcia Castilho

## **Editora Nova Paideia**



### **EQUIPE EDITORIAL**

#### **EDITORA**

Profa. Dra. Sylvana Karla da Silva de L. Santos,  
**Instituto Federal de Brasília, Brasil**

#### **VICE-EDITOR**

Prof. Dr. Cláudio Nei Nascimento da Silva,  
**Instituto Federal de Brasília, Brasil**

## **CONSELHO EDITORIAL NACIONAL**

Prof. Dr. Eder Alonso Castro  
**Instituto Federal de Brasília, Brasil**

Profa. Dra. Êrika Barretto Fernandes Cruvinel  
**Instituto Federal de Brasília, Brasil**

Profa. Dra Hellen Cristina Cavalcante Amorim  
**Instituto Federal de Brasília, Brasil**

Prof. Dr. Luciano Pereira da Silva  
**Instituto Federal de Brasília, Brasil**

Profa. Dra. Mara Lúcia Castilho  
**Instituto Federal de Brasília, Brasil**

Prof. Dra Maria do Rosário Cordeiro Rocha  
**Instituto Federal de Brasília, Brasil**

Profa. Dr. Rebecka Carocha Seixas  
**Instituto Federal de Rio Grande do Norte, Brasil**

Profa. Dra. Rosa Amélia Pereira Silva  
**Instituto Federal de Brasília, Brasil**

Profa. Dra. Simone Braz Ferreira Gontijo  
**Instituto Federal de Brasília, Brasil**

Profa. Dra. Sirlei de Lourdes Lauxen  
**Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ, Brasil**

Profa. Dra. Veruska Ribeiro Machado  
**Instituto Federal de Brasília, Brasil**

## **CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL**

Prof. Dr. Erick Manuel Tardencilla  
**UNAN-MANAGUA, Nicaragua**

Profa. Dra. Carla Cubillos Vega  
**Universidad Complutense de Madrid**

Profa. Dra. Fernanda Maria Melo Alves  
**UC3M, UFBA., Espanha**

Prof. Dr. José Antonio González Moreira  
**UC3M, Espanha**

Profa. Dra. Nuria Castells Gómez  
**Universitat de Barcelona (Spain), Espanha**



## **REITORIA IFB**

Luciana M. Massukado  
**Reitora**

Cristiane Salgado  
**Chefe de Gabinete**

Felipe De Angelis  
**Assessor da Reitoria**

Anderson Allan Almeida Galvão  
**Assessor de Relações Internacionais**

Rodrigo Alfani  
**Diretor de Planejamento e Orçamento**

Sandra Branchine  
**Diretora de Comunicação**

Bruno Nepomuceno  
**Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicação**

Sarah Lopes Pinto  
**Auditara-Chefe Interina**

## **PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA**

Paulo Henrique Sales Wanderley  
**Pró-Reitor de Extensão e Cultura**

Alessandra do Carmo Fonseca  
**Diretora de Programas e Articulação com a Sociedade**

Nadjar Aretuza Magalhães  
**Coordenadora do Núcleo de Atendimento  
às Pessoas com Necessidades Específicas**

Este livro é fruto de uma parceria entre o Instituto Federal de Brasília, por meio do Edital de Extensão 16/2021 e a Associação para Promoção de Ações e Projetos Interdisciplinares em Educação e Pesquisa, responsável pela publicação da obra.



“Ser radical é agarrar as coisas pela raiz,  
e a raiz para o homem é o próprio homem.”

Karl Marx





# SUMÁRIO

**13** Apresentação

## **PARTE I - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**21** As Estratégias da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e seus Efeitos nos Estudos Teórico-metodológicos das Pesquisas em EPT  
**Edilene Rocha Guimarães**

**57** Educação Profissional e Tecnológica e Educação Científica: um mapeamento bibliográfico sobre a metodologia da pesquisa em EPT  
**Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues**  
**Gabriela Andrade Bueno de Lima**

**75** Identidade metodológica do ProfEPT: análise das dissertações defendidas no IFSULDEMINAS - Polo de Poços de Caldas/MG (período 2020-2021)  
**Sueli Machado Pereira de Oliveira**  
**Judite Fernandes Moreira**  
**Vanderlei Antonio Stefanuto**  
**Vagno Emygdio Machado Dias**

**99** Reflexões sobre as memórias da EPT: apontamentos teóricos-metodológicos e panorama das pesquisas desenvolvidas no ProfEPT (2019-2021)  
**Thiago de Faria e Silva**  
**Xênia de Castro Barbosa**

**123** Determinantes metodológicos que entram na configuração dos mestrados profissionais no Brasil: concepções, método e resultados para a sociedade  
**Cláudio Nei Nascimento da Silva**  
**Paulo Alves de Araújo**  
**Rafael Rodrigues de Sousa Frois**  
**Viviani Pereira Amanajás Guimarães**

**143** O materialismo histórico e dialético nas pesquisas em EPT: concepções preliminares e princípios metodológicos

**Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima**  
**Daniele dos Santos Rosa**  
**Cláudio Nei Nascimento da Silva**

## **PARTE II - ABORDAGENS METODOLÓGICAS DISCURSIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**165** A Abordagem Teórico-Metodológica da Narrativa: potencialidades e limites nas Pesquisas sobre a Educação Profissional e Tecnológica

**Bernardina Santos Araújo de Sousa**  
**Valquiria Farias Bezerra Barbosa**  
**Ivanildo Alves de Lima Júnior**  
**Denise Valéria de Oliveira Nunes**  
**Priscylla Kelly Pereira dos Santos**

**187** Estudos críticos do discurso – um referencial teórico-metodológico para a pesquisa qualitativa

**Gissele Alves**

**221** Etnografia como orientação teórica e metodológica na EPT

**Marcia Valéria Paixão**

**235** Narrativas: uma via epistemometodológica para as pesquisas em EPT

**Daniella de Souza Bezerra**  
**Mônica Angélica Barbosa de Almeida**  
**Thaisa Lemos de Freitas Oliveira**

**249** Pesquisa narrativa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica

**Suiane Bezerra da Silva**

**PARTE III - ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS  
PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DOS REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS AOS PROCESSOS DE COLETA DE DADOS**

**267** A epistemologia fleckiana como referencial teórico-metodológico para as pesquisas do ProfEPT

**Nara Alinne Nobre-da-Silva**  
**Roberto Ribeiro da Silva**

**285** A Teoria Fundamentada de Dados como proposta metodológica: contribuições para pesquisas na Educação Profissional e Tecnológica

**Mayara Soares de Melo**  
**Roberto Ribeiro da Silva**

**307** Análise bibliométrica como ferramenta metodológica

**Vanderlei Antonio Stefanuto**  
**Sueli Machado Pereira de Oliveira**  
**Judite Fernandes Moreira**  
**Aline Simões Aguiar**  
**Emanuelle Farias**

**327** O potencial de recuperação de dissertações em buscadores na internet: o caso das dissertações do ProfEPT do IFSULDEMINAS Poços de Caldas/MG (período de 2020-2021)

**Sueli Machado Pereira de Oliveira**  
**Judite Fernandes Moreira**  
**Vanderlei Antonio Stefanuto**



## APRESENTAÇÃO

---

Os textos reunidos nesta coletânea são resultado de uma ampla mobilização para se refletir sobre questões de caráter metodológico na pesquisa em educação profissional e tecnológica no Brasil e, mais particularmente, na pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação Profissional (ProfEPT). Nesse esforço, dois momentos foram fundamentais para se chegar a esse resultado em forma de livro: três eventos de extensão com os autores e a comunidade acadêmica interessada, no formato de colóquio, realizados de forma *online*, no âmbito do Instituto Federal de Brasília (IFB), ainda no contexto de cuidados sanitários decorrentes da Covid-19; e o diálogo entre os autores e organizadores do livro, a partir dos textos propostos, resultando num processo de elaboração e reelaboração textual orientado por escolhas conceituais que apontavam para possibilidades metodológicas capazes de contribuir com uma pesquisa que não desconsiderasse as bases conceituais críticas da educação profissional e tecnológica.

Em ambos os momentos, prevaleceu-se uma perspectiva dialógica nos termos da dialogicidade freireana. Nessa perspectiva, conforme esclarece Oliveira (2017, p. 230), “estabelece-se a comunicação entre os sujeitos sobre o objeto. Assim, há uma coparticipação dos sujeitos no ato de conhecer por meio da comunicação, sendo o objeto o mediador dessa relação entre os sujeitos”. Nesse sentido, tanto nos três eventos realizados, quanto nas etapas de produção, revisão e reelaboração dos textos, o objeto do conhecimento se constituiu como mediador entre todos os sujeitos envolvidos (participantes do colóquio, mediadores e debatedores; autores, revisores/organizadores). Na perspectiva de Paulo Freire, a postura dialógica pode ser compreendida como “aberta, curiosa, indagadora e não apassivada,

enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 1996, p. 44). É, com isso, uma perspectiva que assume a educação como libertadora em seu sentido pedagógico (para além de seu sentido social) e, por isso mesmo, uma educação que não nega os processos individuais ao mesmo tempo em que enaltece os processos coletivos.

Algumas questões estiveram subjacentes a todas as etapas do projeto e serviram de pressuposto para a mobilização dos pesquisadores em torno das reflexões metodológicas. São elas: qual é a metodologia da pesquisa em EPT? O que caracteriza essa metodologia? Quais são seus pressupostos, sua natureza, sua especificidade em relação à metodologia da pesquisa em outros tópicos de estudo? Que procedimentos, abordagens, instrumentos e análises servem à pesquisa em educação profissional e o que todos esses recursos têm em comum? Por que é importante refletir sobre a metodologia da pesquisa em EPT? Ela é caracterizada por pressupostos que são dados *a priori* ou a metodologia da pesquisa em EPT está em construção e todos podemos contribuir com essas possibilidades metodológicas para melhor compreender esse fenômeno chamado educação profissional e tecnológica?

Nesse sentido, algumas considerações, orientadas a partir destas questões de fundo, puderam ser delineadas com a conclusão do trabalho. Em primeiro lugar, embora se considere na educação profissional e tecnológica a possibilidade de uma multiplicidade de técnicas de coleta de dados com seus respectivos procedimentos de análise, como também uma variedade de instrumentos e modos de aplicação, a metodologia não deve se desvincular das bases conceituais da educação profissional e tecnológica, portanto, deve estar alicerçada numa concepção de trabalho como princípio educativo. Nesta concepção, não há um entendimento a-crítico da relação entre educação e sociedade, ou seja, a educação é compreendida como síntese das determinações sociais ao mesmo tempo em que também pode ser tomada numa perspectiva contra-hegemônica, estabelecendo as bases para superação das condições de exploração próprias do modelo capitalista de sociedade.

Em segundo lugar, é preciso considerar que a educação profissional teve um impulso importante desde o surgimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (RFEPT). Tal avanço pode ser notado tanto em termos numéricos, como o aumento no número de matrículas de 1.036.945 em 2009 para 1.892.458 em 2021 (INEP, 2022), como em termos qualitativos, quando do esforço por parte da comunidade científica da área em produzir conhecimentos novos sobre diferentes aspectos que

envolvem a temática. A propósito deste último movimento, urge fortalecer o debate metodológico alinhado com os interesses de uma educação profissional emancipatória, comprometida com pautas como a defesa do ensino médio integrado, a verticalização do ensino, a integração entre saberes, pessoas e processos, o desenvolvimento de pesquisas aplicadas e a cooperação entre os processos educativos e o contexto socioeconômico local e regional. Vê-se, com isso, que o debate metodológico ultrapassa questões procedimentais e se integra aos princípios de uma educação profissional fundamentada no materialismo histórico-dialético de Marx.

Por último, sendo a educação profissional, como toda a educação, um terreno de lutas e conflitos, necessário se faz trazer permanentemente para o debate os caminhos metodológicos por meio dos quais se produz conhecimento nesta área a fim de se avaliar sua efetividade científica e sua validade política. Os textos aqui reunidos representam, portanto, não somente o empenho de pesquisadores por aprimorar os métodos e os procedimentos da pesquisa na educação profissional e tecnológica no Brasil, mas também por afirmar a necessidade de uma pesquisa inteiramente comprometida com a transformação da realidade sobre a qual se debruça.

Para tanto, optou-se por organizar o livro em 3 partes. Na primeira, o tema são os aspectos metodológicos da pesquisa na educação profissional e tecnológica. Aqui iniciamos a reflexão sobre a dimensão metodológica na EPT com o capítulo **As estratégias da política nacional de formação dos profissionais da educação básica e seus efeitos nos estudos teórico-metodológicos das pesquisas em educação profissional e tecnológica**, em que a autora **Edilene Rocha Guimarães** apresenta a discussão em torno da formação dos profissionais da educação básica a partir do olhar do Mestrado ProfEPT. O capítulo **Educação Profissional e Tecnológica e Educação Científica: um mapeamento bibliográfico sobre a metodologia da pesquisa em EPT**, de autoria de **Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues** e **Gabriela Andrade Bueno de Lima**, aponta também para os mesmos caminhos, mas com enfoque na construção das bases bibliográficas das pesquisas na área da educação profissional. A caracterização das pesquisas no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica é também tema do capítulo **Identidade metodológica do ProfEPT: análise das dissertações defendidas no IFSULDEMINAS - Polo de Poços de Caldas/MG (período 2020-2021)**, de autoria

de **Sueli Machado Pereira de Oliveira, Judite Fernandes Moreira, Vanderlei Antonio Stefanuto e Vagno Emygdio Machado Dias**. Nesse texto, os autores utilizam um estudo de caso para analisar a produção e a complexidade das produções da pesquisa no Mestrado, explorando, de maneira mais específica, seus aspectos metodológicos. **Determinantes metodológicos que entram na configuração dos mestrados profissionais no Brasil: concepções, método e resultados para a sociedade**, de autoria de **Cláudio Nei Nascimento da Silva, Paulo Alves de Araújo, Rafael Rodrigues de Sousa Frois e Viviani Pereira Amanajás Guimarães** é um texto em que os autores propõem uma apresentação dos mestrados profissionais discutindo suas peculiaridades e circunstâncias, algo central para entendermos os desafios da pesquisa nesse campo. Ainda na linha da reflexão sobre as bases conceituais, temos mais dois textos encerrando a primeira parte: **O materialismo histórico e dialético nas pesquisas em EPT: concepções preliminares e princípios metodológicos**, de autoria de **Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima, Daniele dos Santos Rosa e Cláudio Nei Nascimento da Silva**, que explora o materialismo histórico e dialético como fundamento epistemológico para investigar a experiência humana, em geral, e a pesquisa em educação profissional, de maneira particular; e **Reflexões sobre as memórias da EPT: apontamentos teóricos-metodológicos e panorama das pesquisas desenvolvidas no ProfEPT (2019-2021)**, de autoria de **Thiago de Faria e Silva e Xênia de Castro Barbosa**, que avança na discussão sobre as pesquisas que se dedicam ao tema da memória da educação profissional.

A segunda parte do livro tem como objetivo investigar as abordagens metodológicas discursivas na educação profissional e tecnológica. Assim, reunimos aqui capítulos que tratam de narrativas, estudos do discurso e etnografia. O primeiro texto, intitulado: **A Abordagem Teórico-Metodológica da Narrativa: potencialidades e limites nas Pesquisas sobre a Educação Profissional e Tecnológica**, de **Bernardina Santos Araújo de Sousa, Valquiria Farias Bezerra Barbosa, Ivanildo Alves de Lima Júnior, Denise Valéria de Oliveira Nunes e Priscylla Kelly Pereira dos Santos**, apresenta as bases da narrativa enquanto abordagem teórico-metodológica. Os autores destacam o processo da pesquisa com narrativas e apresentam seus desafios e possibilidades; **Estudos críticos do discurso – um referencial teórico-metodológico para a pesquisa qualitativa**, de **Gissele Alves**, que investiga os estudos críticos do discurso como abordagem de pesquisa. Aqui o



enfoque é tanto apresentar as estratégias teóricas e metodológicas, quanto analisar o complexo processo de construção de categorias de unidades do discurso. A etnografia e sua inserção na educação profissional é tema do texto **Etnografia como orientação teórica e metodológica na EPT**, de autoria de **Marcia Valéria Paixão**. A autora apresenta a etnografia como estratégia teórico-metodológica, apontando autores, discussões e possibilidades de conexão com a educação profissional. **Narrativas: uma via epistemológica para as pesquisas em EPT**, de autoria de **Daniella de Souza Bezerra, Mônica Angélica Barbosa de Almeida e Thaisa Lemos de Freitas Oliveira**, insere o tema das narrativas dentro da pesquisa em EPT, apontando para a riqueza das pesquisas com narrativas dentro da educação profissional; já **Suiane Bezerra da Silva** apresenta caminhos de desenvolvimento de pesquisas com narrativas no texto **Pesquisa narrativa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica**, alocando seu tema de interesse no delineamento das etapas da investigação acadêmica com este enfoque.

A terceira e última parte do livro é intitulada **Abordagens epistemológicas para a pesquisa em educação profissional e tecnológica: dos referenciais teórico-metodológicos aos processos de coleta de dados**. Aqui estão os textos que se debruçam sobre abordagens epistemológicas que servem de embasamento para as pesquisas na EPT. Esse é, por exemplo, o caso da apresentação da teoria de Ludwik Fleck no texto **A epistemologia fleckiana como referencial teórico-metodológico para as pesquisas do ProfEPT**, de **Nara Alinne Nobre-da-Silva e Roberto Ribeiro da Silva**. Um exemplo de aplicação da Teoria Fundamentada de Dados (criada por Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss) em pesquisa no Ensino Médio Integrado é o tema explorado por **Mayara Soares de Melo e Roberto Ribeiro da Silva** no capítulo **A Teoria Fundamentada de Dados como proposta metodológica: contribuições para pesquisas na Educação Profissional e Tecnológica**. A reflexão sobre a pesquisa bibliométrica e a análise de conteúdo está presente no texto **Análise bibliométrica como ferramenta metodológica**, de **Vanderlei Antonio Stefanuto, Sueli Machado Pereira de Oliveira, Judite Fernandes Moreira, Aline Simões Aguiar e Emanuelle Farias**. Neste capítulo, os autores exemplificam a aplicação de análise bibliométrica como ferramenta metodológica, e a sua prática associada à análise de conteúdo. Concluindo a terceira parte temos o texto **O potencial de recuperação de dissertações em buscadores na internet: o**

**caso das dissertações do ProfEPT do IFSULDEMINAS Poços de Caldas/MG (período de 2020-2021)**, em que os autores **Sueli Machado Pereira de Oliveira, Judite Fernandes Moreira e Vanderlei Antonio Stefanuto** investigam a noção de *corpus* de pesquisa a partir da identificação da área de concentração, das linhas de pesquisa e dos macroprojetos do ProfEPT.

Os temas do livro são diversos como é diversa também a pesquisa em educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, esperamos que a leitura contribua com o processo metodológico de pesquisadores que têm na ciência a sua profissão. Pesquisar é bem mais que seguir descrições ou receitas, é aceitar a dúvida e a inventividade como parceiros de jornada. Se no final dessa leitura muitas perguntas ainda estiverem no ar, então é porque a contribuição dos autores atingiu seu propósito. Afinal, refletir sobre metodologia não é dar garantias do que se deve fazer, mas sim fomentar a possibilidade de que cada um de nós possa encontrar seu próprio jeito de seguir. Então, que esse percurso seja leve, produtivo e desafiador, como toda boa caminhada deve ser.

## **Referências**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2021. Brasília: MEC, 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A dialogicidade na educação de paulo freire e na prática do ensino de filosofia com crianças. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n.7, p.228-253, jul./dez. 2017.



# Parte I

---

**Aspectos Metodológicos da  
Pesquisa em Educação  
Profissional e Tecnológica**



# **As Estratégias da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e seus Efeitos nos Estudos Teórico-metodológicos das Pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica**

Edilene Rocha Guimarães<sup>1</sup>

## **1. Introdução**

Como proposta para a compreensão dos efeitos da política nos estudos teórico-metodológicos, considera-se o argumento de que as orientações de uma política são decididas através de um ciclo contínuo, constituído por três contextos políticos principais: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.

Bowe, Ball e Gold (1992) destacam que os formuladores das políticas não podem controlar os significados de seus textos. Políticas serão interpretadas diferentemente no contexto da prática, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. Partes do texto podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, mal-entendidas, e, mesmo as reproduções, podem ser superficiais. Por se relacionarem com interesses diversos, interpretações diferentes serão realizadas e contestadas. Uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias sejam importantes.

---

<sup>1</sup>Doutorado em Educação pela UFPE, Pós-Doutoramento em Educação pela ULisboa. Professora Titular do Instituto Federal de Pernambuco – IFPE. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – IFPE *Campus* Olinda. E-mail: edileneguimaraes@recife.ifpe.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3018-5179>

Para Mainardes (2006), a utilização do ciclo de política compreende uma diversidade de procedimentos para coleta de dados.

Por exemplo, o contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.). A análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos. O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc. (MAINARDES, 2006, p. 59).

Nessa perspectiva, este estudo toma como base o ciclo de políticas defendido pelos autores Bowe, Ball e Gold (1992), acima citados, por permitir a análise de políticas e programas educacionais, inter-relacionando os processos macro e micropolíticos, através da formulação de um referencial teórico-metodológico que incorpora ambas as dimensões.

O emprego do ciclo de políticas exige que o pesquisador examine fatores macro e micro e as interações entre eles. Ao passo que o contexto de influência envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas, o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc. Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa (MAINARDES, 2006, p. 60).

É nesse sentido que Ball (2004) alerta que é necessário atentar para as especificidades, resistências e suas variações locais, relacionadas com a questão da recontextualização das políticas no contexto da prática. O autor defende que, no mundo globalizado, os processos de recontextualização são, sobretudo, produtores de discursos híbridos.

Em resumo, as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa "interconexão, multiplicidade, e hibridização" [...], isto é, "a combinação de lógicas globais, distantes e locais" (BALL, 2001, p. 102).

As articulações e reinterpretações da política educacional em múltiplos contextos, que vão das influências internacionais às práticas escolares, não estabelecem hierarquias entre eles. O contexto de influência internacional, o contexto de definição de textos e o contexto da prática formam um ciclo contínuo produtor de políticas sempre sujeitas aos processos de recontextualização.

Em 1994, Stephen Ball expandiu o ciclo de políticas, acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política (BALL, 1994).

Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 158), “mais recentemente, Ball tem indicado que o contexto dos resultados/efeitos é uma extensão do contexto da prática, e o contexto da estratégia/ação pertence ao contexto de influência”. Conforme esclarece Ball em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009):

Em grande parte, os resultados [ou efeitos] são uma extensão da prática. [...] O contexto da [estratégia] ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Em nosso estudo, entendemos que as orientações de uma política são decididas através de um ciclo constituído por contextos interligados de forma não-hierárquica, segundo ciclo de políticas definido por Ball (1994) em cinco contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política. No entanto, consideramos que é no contexto da prática onde a política está mais sujeita à interpretação e à recriação, onde também

a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. [...] o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Em síntese, a abordagem do ciclo de políticas (policy cycle approach) é considerada como um referencial teórico-analítico para

o estudo de políticas educacionais. O foco de análise remete à formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os sujeitos que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. “Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Neste estudo, destacamos o interesse pelo quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – no qual há uma preocupação com questões de justiça, igualdade e liberdade individual, como também o quinto contexto da estratégia ou ação política, que envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política ou programa educacional no contexto da prática.

As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas, o que envolve algum tipo de ação social criativa (BALL, 2011, p. 45-46).

Com esse entendimento, consideramos que, na análise de um programa ou política, é necessária uma compreensão que se baseia não no geral ou local, macro ou micro influências, mas nas relações de mudança e nas suas interpenetrações.

Na relação entre macro ou micro influências, entendemos a necessidade de compreensão dos efeitos de primeira ordem como provocadores de mudanças na prática ou estrutura, dos efeitos de segunda ordem referentes aos impactos das mudanças nos padrões de acesso social (BALL, 1994), e de identificação das estratégias políticas delineadas para lidar com as desigualdades e promover a inclusão social.

Com esse entendimento, o estudo parte da seguinte problemática: quais as mudanças na prática da pesquisa em educação profissional e tecnológica (EPT) provocadas pela Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica?

Para responder à problemática, este estudo tem por objetivo compreender os efeitos da política nos estudos teórico-metodológicos das pesquisas em educação profissional e tecnológica (EPT), em sua relação com as estratégias da Política



Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Para o desenvolvimento do estudo, elegemos as pesquisas em EPT desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), o qual foi implantado como resultado do Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020, que contempla “a educação básica como um assunto estratégico” (CAPES, 2010, p. 164), e em atendimento às Metas 14 e 16 da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Considerando o ProfEPT como uma ação estratégica da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016), o estudo tem por fundamento o ciclo de políticas proposto por Ball (1994) e segue as orientações metodológicas de Mainardes (2006), com destaque no quarto contexto do ciclo de políticas o dos resultados ou efeitos, bem como pelo contexto da estratégia ou ação política, que provocam mudanças no contexto da prática.

A análise do contexto dos resultados/efeitos pode envolver a análise de dados estatísticos, dados de avaliação do desempenho de alunos e outros dados; a aplicação de testes; entrevistas etc. No entanto, a questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica (MAINARDES, 2006, p. 60).

Neste estudo, adotou-se uma metodologia qualitativa e como método utilizou-se o estudo de caso (ANDRÉ, 2013; STAKE, 2007).

Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Escolheu-se como campo da pesquisa o Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do ProfEPT, ofertado pelo Campus Olinda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), devido ao IFPE ser uma Instituição Associada (IA) ao ProfEPT desde o Projeto inicial aprovado em 2016 pelo Conselho Técnico-Científico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e pela Portaria MEC n. 654, de 22 de maio de 2017, que homologa o Parecer CNE/CES n. 34/2017 (BRASIL, 2017), além da autora deste estudo ministrar a Disciplina Metodologia de Pesquisa como docente permanente.

Partiu-se da observação participante e da análise das dissertações desenvolvidas no Mestrado Profissional em Educação Profissional do ProfEPT IFPE Campus Olinda. Para tratamento dos dados, considerou-se a análise da política como interpretação e tradução (MAINARDES, 2018).

A interpretação é o processo de buscar compreender a política. Geralmente é realizada por atores com cargos de autoridade (diretores, inspetores, coordenadores), os quais preveem significados e também “peneiram detritos da política” [...]. Já a tradução é um processo produtivo e criativo. Envolve a criação de estratégias para colocar uma política em ação (MAINARDES, 2018, p. 6).

Com essa compreensão, pretende-se contribuir para os estudos teórico-metodológicos desenvolvidos no contexto da prática do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), com vistas a fortalecer os aspectos epistêmicos e procedimentais das pesquisas em educação profissional e tecnológica (EPT), com fundamento teórico-metodológico numa perspectiva crítica e emancipatória.

## 2. As estratégias da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica

Considerar a educação como política pública assumida pelo Estado indica que o projeto educativo nacional seja inserido no contexto da política cultural de uma nação, na qual os governos deem prioridade às ações que envolvem a escola como pública, gratuita e de qualidade social, constituindo um projeto educativo coletivo que visa ao desenvolvimento cultural, social e econômico de uma sociedade. Para isso, são necessários instrumentos normativos, estruturais e orçamentários que garantam o financiamento público deste projeto educativo, prioritariamente com recursos do tesouro nacional (GUIMARÃES, 2008).

Muller e Surel (2002, p. 11) esclarecem o caráter polissêmico do termo política e afirmam que “este termo cobre, ao mesmo tempo, a esfera da política (*polity*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*politicies*)”.

Em nossos estudos, partimos da terceira acepção (*politicies*), pois consideramos como política pública a ação de intervenção do Estado nas questões sociais. Assim, o surgimento de uma política pública para um setor se efetiva a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada, a partir de uma questão que passa a ser discutida amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado.

Segundo Azevedo (2004), quando se enfocam as políticas em um plano mais geral e, portanto, mais abstrato, significa ter presentes as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o lócus da sua condensação. “Em um plano mais concreto o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (AZEVEDO, 2004, p. 5).

Assim, concordamos com a autora que abordar a educação como política social requer diluí-la na sua inserção mais ampla, ou seja, como o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação”.

Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. São,

pois, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isso, são definidas como sendo “o Estado em ação” (AZEVEDO, 2004, p. 59-60).

O conceito ampliado de Estado de Gramsci (1991) tem sido considerado por diversos autores para estudar a problemática das políticas públicas na contemporaneidade. Lopes (2006) afirma que muitos trabalhos de investigação em políticas:

assumem o conceito ampliado de Estado de Gramsci, mas insisto que nem sempre investigam a ação da sociedade civil na política ou as tensões entre sociedade civil e sociedade política. Com isso, assumem a concepção unitária de Estado gramsciano, articulando sociedade política e sociedade civil, mas parecem não valorizar as discussões do mesmo autor sobre a relativa independência material dessas esferas sociais (LOPES, 2006, p. 34).

Com essa compreensão, neste estudo, consideramos as inter-relações entre a sociedade política, enquanto aparato do Estado, e a sociedade civil composta pela escola, movimentos sociais, sindicatos, organizações não governamentais, representações de estudantes, pais e outros, que formam o consenso hegemônico na definição das políticas públicas.

É nesse sentido que, para compreender a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016) como política educacional pública, tomaram-se como referência as deliberações das Conferências Nacionais de Educação – CONAE 2010 e CONAE 2014, que deram fundamentos para elaboração, discussão e aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

No documento final da CONAE 2010, a formação de profissionais para a educação básica, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação profissional, de jovens e adultos, do campo, escolar indígena, especial e quilombola), e a formação dos profissionais para a educação superior (graduação e pós-graduação), independentemente do objeto próprio de sua formação, devem contar com uma base comum (CONAE, 2010).

Esta base deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos/as e nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto pela unidade entre teoria

e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, além do entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar, de forma problematizadora (CONAE, 2010, p. 78-79, grifos nos originais).

É nesse sentido que a formação dos profissionais da educação deve ser compreendida na perspectiva social e como política pública, tratada como direito e superação do “estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio”, com oferta de cursos de graduação, cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, pós-graduação lato sensu e stricto sensu aos profissionais da educação pública, em instituições também públicas.

Esta política deve ter como componentes, juntamente com a carreira (a jornada de trabalho e a remuneração), outros elementos indispensáveis à valorização profissional. Deve ser pensada como processo inicial e continuado, como direito dos/das profissionais da educação e dever do Estado (CONAE, 2010, p. 79).

O texto da CONAE 2010 define uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação pautada pela concepção de educação como processo construtivo e permanente, na qual a formação e profissionalização docente, seja inicial ou continuada, rompam com a concepção de formação que seja reduzida ao manejo adequado das técnicas e recursos pedagógicos.

O documento final da CONAE 2014 indica que a educação superior e a universidade pública

devem ser consideradas espaço principal da formação dos profissionais da educação, incluindo a pesquisa como base formativa, em sua associação com o ensino e a extensão. Nunca é demais identificar a pesquisa como articuladora do trabalho pedagógico e, portanto, constitutiva da identidade docente (CONAE, 2015, p. 89).

Quanto à pesquisa como articuladora do trabalho pedagógico, o Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 – retomou “o mestrado profissional como estratégia de formação para os setores ‘não acadêmicos’” (CAPES, 2010, v. 2, p. 264), e considerou oito recomendações, das quais, para este

estudo, destacamos três:

- 1) Induzir programas estratégicos de pós-graduação em educação profissional que articulem os cursos de especialização, mestrado profissional e o doutorado para profissionais como um eixo estruturante de formação, com identidade própria e avaliação adequada;
- 5) Prever um conjunto de ações que estimulem a pesquisa sobre a educação profissional e experimentos controlados de qualificação para o trabalho em cursos de *lato* e *stricto sensu*;
- 7) Estimular o uso de recursos de tecnologia de informação e comunicação no ensino profissional na pós-graduação *stricto* e *lato sensu* e graduação, de forma a se desenvolver modelos, estratégias e ferramentas de ensino profissional para cursos que possam ser utilizados no formato presencial, bimodal e à distância (CAPES, 2010, v. 2, p. 268-269).

Como ação concreta, o PNPG 2011-2020 propõe um programa multi-institucional, com apoio de frentes públicas e parcerias público-privadas, que estimule a formação profissional na graduação e pós-graduação, tendo como referência a educação de professores, denominado Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional – Pró-Educação Profissional.

O Pró-Educação Profissional tem por objetivo estimular a realização de projetos compartilhados e a construção e testagem de modelos inovadores de educação profissional na pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, possibilitando articulações com o setor produtivo de diferentes esferas governamentais e organizações de representação da sociedade civil (CAPES, 2010, v. 2, p. 270).

O Pró-Educação Profissional confere prioridades às seguintes áreas temáticas:

- 1) Modelos de Ensino Inovadores e Desenhos Curriculares na Graduação e Pós-Graduação profissional;
- 2) Desenvolvimento de ensino, recursos e tecnologias para uso didático;
- 3) Formação de professores na pós-graduação e estratégias de educação continuada;
- 4) Construção e Testagem de modelos de ensino de cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado utilizando recursos de pedagogias virtuais e tecnologias de informação e comunicação do ensino presencial e à distância;
- 5) Formação para empreendedorismo, inovação tecnológica e inovação social; com vistas ao desenvolvimento do país (CAPES, 2010, v.2 p. 271).

Em síntese, o PNPG 2011-2020 foi editado pela Capes com o objetivo de definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Em paralelo estava sendo elaborado pelo Ministério de Educação (MEC) o Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), tendo como referência o Documento Final da CONAE 2010, que exigiu a coordenação e integração de propostas e atividades. “De fato, pela primeira vez, um plano nacional de educação contemplará as propostas de diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação, isso porque o PNPG é parte integrante do PNE” (CAPES, 2010, v. 1, p. 13).

O Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, traz dez Diretrizes, entre elas destacamos a Diretriz IX – valorização dos(as) profissionais da educação (BRASIL, 2014), que se apresenta como um dos maiores desafios da política educacional brasileira.

O PNE 2014-2024 é composto por 20 Metas e várias Estratégias, definidas para a educação infantil, educação básica e educação superior, em suas etapas e modalidades, que apresentam proposições sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação. Segundo Dourado (2015, p. 301), as Metas 12, 15, 16, 17 e 18, e suas estratégias, “devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão”.

No texto do Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, o Art. 2º define os princípios da formação dos profissionais da educação, em destaque o Inciso VIII, que relaciona os processos formativos dos profissionais da educação à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar, e o Inciso XII, que se refere aos projetos pedagógicos das instituições formadoras (BRASIL, 2016).

Dourado (2015) esclarece que a formulação dos projetos pedagógicos institucionais de formação inicial e continuada, incluindo a licenciatura e a pós-graduação (mestrado e doutorado), deve garantir uma concepção de formação

pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento

científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação (DOURADO, 2015, p. 301).

Salientamos que o Decreto n. 8.752/2016 parte das Metas 15 e 16 do PNE 2014-2024 para instituir, em seu Art. 1º, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016).

A Meta 15 visa garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, a política nacional de formação dos profissionais da educação, que deve assegurar “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

Entretanto, em nosso estudo, destacamos a Meta 16, que visa formar, até 2024, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, “e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014).

Como estratégia para atingir a Meta 16, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, Decreto n. 8.752/2016, em seu Art. 12, propõe programas e ações integrados e complementares, dos quais destacamos os Incisos VI, X e XVI, relacionados às seguintes iniciativas:

VI - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

X - mestrados acadêmicos e profissionais para graduados;

XVI - realização de pesquisas, incluídas aquelas destinadas ao mapeamento, ao aprofundamento e à consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais da educação (BRASIL, 2016).

Para viabilizar o desenvolvimento de ações estratégicas para essas iniciativas, o Art. 16 determina que a Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)



“fomentará a pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação, destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica” (BRASIL, 2016).

Dourado (2017) afirma que, para o alcance da Meta 16 do PNE 2014-2024, é necessária a consolidação e integral cumprimento da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, como condição para se produzir resultado positivo. Como estratégia para atingir a Meta 16, o autor destaca uma política indutiva do Governo Federal e fomentada pela Capes, por meio da criação do Programa de Mestrado Profissional em Matemática (Profmat) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (Pnap), entre outros. “Mais recentemente, a Capes, por meio da Portaria n. 3.899/2017, criou os doutorados profissionais no âmbito da pós-graduação brasileira” (DOURADO, 2017, p. 144).

No Documento de Área – Ensino (CAPES 2016), como ações estratégicas, a Capes destaca que, dos 148 Programas de Pós-graduação (PPG) da Área de Ensino, 12 PPG são propostas implementadas em diversos Estados por Unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Essa concentração indica que a Área de Ensino e seus PPG apresentam forte identidade com os objetos de trabalho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que é uma das responsáveis pela expansão e desconcentração da formação de professores para o Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional e Ensino Superior, com diversos cursos de Licenciatura. [...] Além disso, em 2016 foi aprovado pela CAPES o primeiro Mestrado Profissional em Rede Nacional na Área, o PROFEPT – Educação Profissional e Tecnológica, sediado num IF e composto por 20 polos em diversos IF (CAPES, 2016, p. 20-21).

É nesse sentido que o ProfEPT, como primeiro Mestrado Profissional em Rede Nacional na Área de Ensino aprovado pela da Capes em 2016, vem se constituir uma ação estratégica da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica para atingir a Meta 16 do PNE 2014-2024.

Segundo seu Regulamento Geral, Resolução CONSUP n. 022, 13 de julho de 2018, o ProfEPT é um Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica com um Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

ofertado em rede nacional, pertencente à área de Ensino e reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (IFES, 2018), sendo coordenado nacionalmente pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

O Programa tem como objetivo proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado. É ofertado na modalidade semipresencial pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; e Colégio Pedro II; que são consideradas como Instituições Associadas (IA) (IFES, 2018).

O ProfEPT tem como Área de Concentração a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que

compreende os processos educativos em espaços formais e não formais relacionados ao mundo do trabalho e à produção de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, com vistas à integração dos campos do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia. Compreende ainda os espaços educativos em suas dimensões de organização e implementação, com um enfoque de atuação que objetiva promover a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir a formação integral do estudante (IFES, 2018, p.3).

O ProfEPT é composto por duas linhas de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica; Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (IFES, 2018).

É considerado como relevante, para a identidade do Programa, que sejam produzidos trabalhos com foco no ensino médio integrado e no currículo integrado por ambas as linhas de pesquisa, investigando as práticas em EPT ou a organização dos espaços em EPT, com vistas a fortalecer a identidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFES, 2018).

O Trabalho de Conclusão de Curso constitui-se em um produto educacional que possua aplicabilidade imediata, considerando a tipologia definida pela Área de Ensino da Capes. O produto educacional deve ser acompanhado de um relatório

da pesquisa, que contemple o processo de desenvolvimento e a avaliação da aplicação do produto, podendo ser construído como dissertação tradicional ou dissertação na forma de artigos (IFES, 2018).

Ressalta-se que o produto educacional deve ser planejado, desenvolvido e aplicado no contexto da prática, momento no qual deverá ser avaliado e analisado pelo mestrando. Todos os produtos devem estar focados na melhoria dos processos de ensino na Educação Profissional e Tecnológica, sejam em seus ambientes formais e não formais (IFES, 2018).

Diante do entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador da formação (CONAE, 2010; DOURADO, 2015), neste estudo, consideramos essencial discutir os fundamentos teórico-metodológicos de pesquisas em educação profissional e tecnológica, tendo como foco de análise a relação educação geral e formação profissional, no que se refere às concepções de ensino médio integrado e currículo integrado, que são constituintes da identidade do ProfEPT, para o fortalecimento da identidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

### **3. Fundamentos teórico-metodológicos de pesquisas em educação profissional e tecnológica**

As concepções construídas no decorrer da história da relação educação geral e formação profissional vêm sendo ressignificadas à luz das demandas sociais, econômicas e culturais da atualidade, influenciando os fundamentos teórico-metodológicos de pesquisas em educação profissional e tecnológica.

No entanto, a concepção marxista que associa a relação entre educação geral e formação profissional com a educação tecnológica ou politécnica tem demonstrado maior inserção no discurso da política educacional para o ensino médio e educação profissional, no qual a escola tende a ser considerada como “espaço de inserção político-social e cultural, extrapolando a função – que vem assumindo na atualidade – de ser um dos principais instrumentos de certificação e credenciamento para ingresso e manutenção no mercado de trabalho” (MANFREDI, 2002, p. 59).

A escola pública, ao ser considerada como espaço de inserção político-social e cultural, possibilita que autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) definam o papel do ensino médio como sendo o de recuperar a relação entre conhecimento e prática

do trabalho.

Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35).

Para Saviani (1989, p. 17), “a noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho”. O autor afirma que a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos científicos.

Em sua proposta pedagógica para o ensino médio, Saviani (2007) defende a formação politécnica, na qual a relação entre educação e trabalho, ou seja, entre conhecimento e atividade prática, deve ser tratada de maneira explícita e direta, pois o saber tem uma autonomia relativa quanto ao processo de trabalho do qual se origina. Assim, o papel fundamental da escola de nível médio é o de recuperar essa relação entre conhecimento e prática do trabalho.

Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 160).

Com fundamentação em Pistrak (2003), Saviani argumenta que o ensino médio deve recorrer ao recurso das oficinas, nas quais os estudantes manipulem os processos práticos básicos da produção.

O trabalho numa oficina escolar pode estar ligado ao estudo dos ofícios artesanais urbanos e rurais, seu valor específico no conjunto de nossa economia, da ideologia do artesão, etc. A oficina aparece, portanto, não como uma etapa inferior no caminho da grande indústria, mas como um campo imediato de experiência e de comparações (PISTRAK, 2003, p. 59).

Saviani (2007, p. 161) destaca que as oficinas não devem reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo

produtivo. “O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas”.

Assim, a educação de nível médio tratará de se concentrar nos fundamentos científicos que dão base à multiplicidade de processos e técnicas da produção material.

Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 161).

Diante desse entendimento, a concepção de politecnia no ensino médio “implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade” (*Ibid.*).

Nosella (2007, p. 150), ao explicar porque considera inadequada a expressão “educação politécnica”, defendida por vários educadores marxistas, argumenta que “é uma expressão que não traduz semanticamente as necessidades de educação da sociedade atual. Mais ainda, é uma expressão insuficiente para explicitar os riquíssimos germes do futuro da proposta educacional marxiana”.

Diante dessa compreensão, Ciavatta (2005), ao defender a formação integrada para o ensino médio e a educação profissional nos termos do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, relaciona a noção de politecnia ao sentido do termo “integrar”, abordado no sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho

produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Ciavatta (2005) enfoca o trabalho como princípio educativo, nos fundamentos gramscianos, como concepção pedagógica para a formação integral no ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, ou seja, no ensino médio integrado.

Em Lodi (2006) podemos entender a relação entre o princípio educativo gramsciano e a construção de uma identidade orgânica:

Como diz Gramsci, essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifica, na pedagogia, ethós, logos e técnos, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. Isso porque esse projeto materializa, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente do mundo material e social (LODI, 2006, p. 11).

Kuenzer (2002, p. 28) destaca que o princípio educativo tradicional na vertente humanista clássica defendido por Gramsci corresponde ao “domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções dirigentes”.

No debate sobre o ensino médio integrado, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45) afirmam que “a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores”. A possibilidade de integrar a educação geral e a formação profissional no ensino médio, visando à formação integral do ser humano, é apresentada como “condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes” (*Ibid.*).

Com fundamento na noção de politecnia e tomando o “trabalho como princípio educativo” para a organização do currículo, Ramos (2005) apresenta os pressupostos para o currículo do ensino médio integrado:

- a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive;
- b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho;
- c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de

- que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes;
- d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades;
- e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros;
- f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura (RAMOS, 2005, p. 108).

Diante desse desafio, Grabowski (2006) alerta que o ensino médio integrado possui uma dupla responsabilidade histórica, mais ainda quando se trata de uma política pública, comprometida com os trabalhadores, e de um projeto nacional popular: não gerar expectativas falsas para saídas da exclusão, do subdesenvolvimento e do desemprego; contribuir com a conscientização e instrumentalização dos trabalhadores para enfrentarem a exclusão do trabalho, do conhecimento e da cidadania.

É nesse sentido que a publicação do Decreto n. 5.154/2004 envolveu toda uma discussão sobre currículo integrado no contexto da produção de texto e no contexto da prática das pesquisas em educação profissional e tecnológica, (re)significando conceitos com vistas à superação da fragmentação do conhecimento e da dualidade historicamente constituída entre conhecimento geral e específico no ensino médio, visando à integração curricular do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio.

Nessa discussão, Moura (2007, p. 20) defende que uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica visa à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, “para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos”.

No contexto da produção de texto, essas discussões vão culminar com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010 e Parecer CNE/CEB n. 7/2010 (publicado no D.O.U. de 9/7/2010), que associa o discurso do currículo

integrado para o ensino médio, enquanto etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da educação básica, a “uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana” (BRASIL, 2010, p. 35).

Salienta-se que a formação com base unitária, tendo o trabalho como princípio educativo, surge nas DCNGEB como proposta para organizar o currículo do ensino médio, numa perspectiva de reduzir a distância entre as atividades escolares e as práticas sociais, de modo a assegurar a integração entre os sujeitos, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

No contexto da prática das pesquisas em educação profissional e tecnológica evidencia-se o discurso do currículo integrado. As discussões partem dos estudos de Ramos (2005), ao considerar que o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

No currículo integrado, nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura os objetivos da produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica. “A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2005, p. 122).

Com relação à organização dos conhecimentos no currículo integrado, Ramos (2005) destaca que poderá ser em forma de disciplinas, projetos etc. Importa, entretanto, que não se percam os referenciais das ciências básicas, de modo que os conceitos possam ser relacionados de forma interdisciplinar, mas também no interior de cada disciplina, visando formar “pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais” (RAMOS, 2005, p. 125).

Em nossa Tese de Doutorado sobre a política de ensino médio e educação profissional, defendemos que o currículo integrado é composto por uma rede de relações complexas, que envolve a formação humana integral, que considera a cidadania como centro do processo educativo, como forma de desenvolver as dimensões da formação integral do ser humano coletivo, individual, histórico e ecológico, que são sustentadas nos princípios



da solidariedade, ética, pluralidade cultural e sustentabilidade. O trabalho, a ciência, a cultura e o meio ambiente são caracterizados como eixos integradores do currículo que estão imbricados em relações socioambientais (GUIMARÃES, 2008).

Além disso, sintetizamos os princípios do discurso da integração curricular do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio:

- Compreensão da complexidade da relação entre política e prática curricular e, nela, a construção do conhecimento escolar;
- Compreensão da cidadania como o centro do processo educativo;
- Concepção de homem como ser histórico, social e ecológico, capaz de transformar a realidade em que vive;
- Concepção de educação em direitos humanos, visando o desenvolvimento social e emocional do homem;
- Concepção de trabalho como princípio educativo, permitindo a compreensão do significado econômico, social, ambiental, histórico, político e cultural das ciências, das tecnologias e das artes;
- Contextualização dos saberes escolares na articulação entre os saberes científicos e os saberes cotidianos;
- Abordagem interdisciplinar que considera a prática profissional como eixo integrador da relação conhecimentos gerais e específicos;
- Priorização nos fundamentos das diferentes tecnologias que caracterizam os processos produtivos;
- Integração entre ensino, pesquisa e extensão, tendo como eixos integradores o trabalho, a ciência, a cultura e o meio ambiente, numa perspectiva socioambiental. (GUIMARÃES, 2008, p. 76 - 77)

Consideramos que os processos educativos elaborados a partir desses princípios são entendidos no sentido de contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade, “atuando como sujeitos nas esferas pública, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontem na direção de uma sociedade justa e igualitária, numa visão de desenvolvimento humano sustentável” (GUIMARÃES, 2008, p. 73).

A partir dessas concepções de ensino médio integrado e currículo integrado de bases marxistas que têm constituído a identidade do ProfEPT, com vistas a fortalecer a identidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e que permeiam os fundamentos teórico-metodológicos da relação educação geral e formação profissional, procuramos compreender

os efeitos da política nos estudos teórico-metodológicos das pesquisas em educação profissional e tecnológica (EPT).

#### **4. Os efeitos da política nos estudos teórico-metodológicos das pesquisas em educação profissional e tecnológica**

A partir da análise da relação educação geral e formação profissional, este estudo assume a concepção de ensino médio integrado em sua relação dialética com o currículo integrado, que vem fundamentando as pesquisas em educação profissional e tecnológica.

Na compreensão dos efeitos da política nos estudos teórico-metodológicos das pesquisas em educação profissional e tecnológica (EPT), tendo como base a relação dialética ensino médio integrado-currículo integrado, inicialmente realizamos um mapeamento para a identificação do foco da pesquisa das 28 Dissertações desenvolvidas no Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do ProfEPT – IFPE *Campus* Olinda, conforme síntese presente nos Quadro 1 e 2, que subdivide as duas linhas de pesquisa.

Na linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)” sintetizada no Quadro 1, encontramos 11 Dissertações desenvolvidas no ProfETP IFPE *Campus* Olinda. Dessas 11 Dissertações, 05 têm como foco da pesquisa o Ensino Médio Integrado (45,45%), 04 têm os Cursos Técnicos Subsequentes como foco (36,36%), outras duas Dissertações (18,18%) têm como foco “Identidade Profissional” e “Biblioteca inclusiva”, que envolvem servidores e estudantes de todas as ofertas e modalidades de cursos.

**Quadro 1 – Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) –  
Dissertações do ProfETP IFPE Campus Olinda**

LINHA DE PESQUISA: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)			
Autor/Ano	Título da Dissertação	Produto Educacional	Foco da Pesquisa
Silva, Juliana de Cássia Maciel (2021)	A identidade dos técnicos em assuntos educacionais na articulação dos processos educativos do ensino profissional e tecnológico	<b>Categoria:</b> Instrumento informativo <b>Título:</b> Os Técnicos em Assuntos Educacionais: compreendendo o seu lugar de pertencimento na articulação dos processos educativos na educação profissional e tecnológica. Um instrumento informativo para a comunidade do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)	Identidade Profissional dos Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs)
Lima, Koenigsberg Lee Ribeiro de Andrade (2021)	Design de uma prática profissional sistematizada no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho	<b>Categoria:</b> Cartilha <b>Título:</b> Realizando Práticas Profissionais Apoiadas pela Aprendizagem Baseada em Problemas no Contexto do Curso Técnico em Segurança do Trabalho. Uma Cartilha Destinada aos Docentes e Equipe Pedagógica dos Institutos Federais.	Aprendizagem Baseada em Problemas no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho
Nunes, Ada Verônica de Novaes (2021)	Biblioteca inclusiva: identificando estratégias e especificando recomendações para o suporte aos estudantes com deficiência visual no Ensino Profissional e Tecnológico	<b>Categoria:</b> Guia de Recomendações <b>Título:</b> Bibliotecas inclusivas: um guia de recomendação direcionado ao atendimento aos estudantes com deficiência visual no IFPE.	Biblioteca inclusiva para Estudantes com Deficiência Visual

Silva, Luciana Barbosa da (2021)	Contribuições do Pedagogia para o planejamento curricular do Ensino Médio Integrado	<b>Categoria:</b> Cartilha educativa <b>Título:</b> Planejamento Curricular do Ensino Médio Integrado: atuação do pedagogo nesse processo	Planejamento Curricular do Ensino Médio Integrado
Sá, Ivo Felix Gualberto de (2019)	Ensino de Inglês Instrumental no contexto da Educação Profissional e Tecnológica: princípios norteadores e práticas educativas	<b>Categoria:</b> Cartilha <b>Título:</b> Práticas de Inglês Instrumental no IFPE: um convite à reflexão	Ensino de Inglês Instrumental nos Cursos Técnicos Subsequentes
Santos, Taciana da Silva (2019)	Práticas docentes de enfermeiras que atuam na Educação Profissional e Tecnológica	<b>Categoria:</b> Cartilha <b>Título:</b> Metodologias ativas de ensino-aprendizagem	Prática Docente das Enfermeiras-Professoras no Curso Técnico Subsequente em Enfermagem
Santos, Daiana Sales de Freitas (2019)	A disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado: perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica	<b>Categoria:</b> Sequência Didática <b>Título:</b> Sequência didática de língua inglesa: perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino médio integrado	Língua Inglesa e Consciência Intercultural Crítica no Ensino Médio Integrado
Batista, João Paulo Monteiro (2019)	Educação financeira: contribuições de uma proposta de prática pedagógica integradora para o fortalecimento do ensino médio integrado	<b>Categoria:</b> Sequência Didática <b>Título:</b> Sequência Didática Interdisciplinar sobre Educação Financeira como Prática Integradora no Ensino Médio Integrado	Educação Financeira como Prática Integradora no Ensino Médio Integrado

Oliveira, Maria Luana Lopes de (2019)	As percepções de alunos do ensino médio integrado sobre a avaliação da aprendizagem	<b>Categoria:</b> Cartilha formativa <b>Título:</b> Avaliação da Aprendizagem - Superando a Lógica Excludente e Classificatória, refletindo sobre uma Avaliação Emancipatória	Avaliação da Aprendizagem no Ensino Médio Integrado
Almeida, Lucas Rodrigo Santos de (2019)	Leitura e tecnologia: uma proposta de criação de book trailers com discentes do curso técnico em computação gráfica subsequente do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Olinda.	<b>Categoria:</b> Livro <b>Título:</b> Lendo e aprendendo! Aplicando as oficinas pedagógicas na criação de book trailers na Educação Profissional e Tecnológica	Leitura, Tecnologia e formação omilateral no Curso Técnico Subsequente em Computação Gráfica
Andrade, Débora Batista Maciel de (2019)	O jogo a partir da perspectiva crítico superadora nas aulas de educação física do ensino médio integrado: desafios e possibilidades	<b>Categoria:</b> Sequência Didática <b>Título:</b> O Jogo em Interdependência com a Influência da Mídia no Padrão de Beleza Corporal e os Transtornos Alimentares	Jogo nas Aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado

Fonte: Elaboração da autora (2022), com base nos bancos de dados do Repositório do IFPE (<https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/20>).

**Quadro 2 – Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – Dissertações do ProfETP IFPE Campus Olinda**

<b>LINHA DE PESQUISA: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)</b>			
<b>Autor/Ano</b>	<b>Título da Dissertação</b>	<b>Produto Educacional</b>	<b>Foco da Pesquisa</b>
Nascimento Júnior, José Roberto do (2021)	As relações entre as concepções de formação integral e seus impactos no desenvolvimento das aulas: um estudo sob a ótica dos docentes de um Campus do Instituto Federal de Pernambuco	<b>Categoria:</b> Guia orientador <b>Título:</b> Formação integral do indivíduo: de que forma a concepção docente impacta na aula	Formação integral nos Cursos Técnicos Subsequentes
Silva, Márcio Lima Barros (2021)	O ensino da habilidade de fala da Língua Inglesa: possibilidades da abordagem lexical no Ensino Médio Integrado	<b>Categoria:</b> Cartilha pedagógica <b>Título:</b> O ensino da habilidade de fala da Língua Inglesa: possibilidades da abordagem lexical no Ensino Médio Integrado	Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado

Silva, Vanessa Patrícia Sabino da (2021)	Práticas argumentativas em uma abordagem interdisciplinar no Ensino Médio Integrado	<b>Categoria:</b> Caderno de atividades pedagógicas <b>Título:</b> Caderno de atividades pedagógicas de práticas argumentativas em uma abordagem interdisciplinar no Ensino Médio Integrado	Práticas Argumentativas Interdisciplinares no Ensino Médio Integrado
Araújo, Erika Brito Oliveira de (2021)	A reestruturação do projeto pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio e a formação integral: o legado do Decreto n. 5.154/2004	<b>Categoria:</b> Cartilha educativa <b>Título:</b> Trilhas para a Formação Humana Integral. Compreendendo a formação omnilateral para os estudantes do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional de Nível Médio.	Formação Humana Integral no Ensino Médio Integrado
Lima Júnior, Ivanildo Alves de (2020)	O núcleo de gênero e diversidade e a população LGBTQIA+: rupturas, avanços e tensões no cotidiano de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	<b>Categoria:</b> Guia Acolhimento <b>Título:</b> Guia de Inclusão das Pessoas LGBTQIA+	Atuação dos Núcleos de Estudos em Gênero e Diversidade (NEGED)
Morais, Johana de Angelis Cavalcanti de (2020)	Gênero e diversidade sexual: as experiências de estudantes LGBTQI+ na Educação Profissional e os desafios no mundo do trabalho	<b>Categoria:</b> Cartilha de Atividades <b>Título:</b> Cartilha de Atividades LGBTQI+	Gênero e Diversidade Sexual nos Cursos Técnicos Subsequentes

Costa, Denise Pires de Oliveira (2020)	Educação Profissional e Tecnológica: avaliação do ensino como instrumento de gestão para a permanência escolar	<b>Categoria:</b> Instrumento de avaliação do ensino <b>Título:</b> Formulário de Avaliação do Ensino no Programa de Acesso, Permanência e Êxito - PROIFPE	Avaliação do Ensino no PROIFPE Permanência do Ensino Médio Integrado
Oliveira, Ana Cláudia Tabosa Mendes de (2020)	Educação estética nas práticas curriculares do Ensino Médio Integrado	<b>Categoria:</b> Caderno de Atividades <b>Título:</b> Caderno de Atividades Pedagógicas de Educação Estética no Ensino Médio Integrado	Educação Estética no Ensino Médio Integrado
Abreu, Juliane Marques Santiago de (2020)	Percepções de estudantes com deficiência sobre integração, acessibilidade e inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Recife	<b>Categoria:</b> Cartilha educativa <b>Título:</b> Esse Lugar é Meu! Combatendo Práticas Excludentes no Cotidiano Escolar de Estudantes com Deficiência	Integração, Acessibilidade e Inclusão de Estudantes com Deficiência nos Cursos Técnicos
Oliveira, Maria Dayana Lopes de (2020)	Ensino médio integrado e formação cidadã: o exercício do controle social a partir do acesso à informação pública	<b>Categoria:</b> Fanzine eletrônico <b>Título:</b> E-Zine Jovem Ligado	Formação Cidadã e Exercício do Controle Social no Ensino Médio Integrado



Bezerra, Edvania Kehrle (2019)	A implementação da ação afirmativa de cotas étnico-raciais no IFPE: um olhar sobre a Comunidade Quilombola do Castainho	<b>Categoria:</b> Intervenção temática; Vídeo de curta metragem <b>Título:</b> Produto 1: Interação Temática: uma experiência extensionista de aproximação do IFPE à Comunidade Quilombola do Castainho Produto 2: Trajetórias de José e Maria: (des)caminhos da escola	Ação Afirmativa de Cotas Étnico-Raciais para Acesso ao Ensino Médio Integrado
Castro, Angeline Santos (2019)	Ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente	<b>Categoria:</b> Proposta metodológica <b>Título:</b> Práticas pedagógicas orientadas ao ensino médio integrado à educação profissional: proposta metodológica para o fortalecimento de práticas integradoras	Currículo Integrado e Prática Pedagógica Docente no Ensino Médio Integrado
Silva, Katiucha Fernanda (2019)	A ética ambiental na formação cidadã do gestor ambiental	<b>Categoria:</b> Jogo didático-pedagógico <b>Título:</b> Jogo de RPG – O Desafio da Sustentabilidade. Role Playing Game (RPG) como estratégia pedagógica para trabalhar a temática ética ambiental	Ética Ambiental na Formação Cidadã do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental
Oliveira, Sheila Almeida de (2019)	A gestão democrática escolar e a contribuição do movimento estudantil	<b>Categoria:</b> Proposta de Gestão <b>Título:</b> Proposta de Gestão Democrática Escolar	Gestão Democrática e Movimento Estudantil

Melo Neto, Antonio Jesus Souza (2019)	A produção textual em linhas de argumentação como prática integradora no Ensino Médio Integrado	<b>Categoria:</b> Sequência Didática <b>Título:</b> Sequência Didática Interdisciplinar de Produção Textual Argumentativa no Ensino Médio Integrado	Produção Textual como Prática Integradora no Ensino Médio Integrado
Nunes, Denise Valéria Oliveira (2019)	Narrativas de mulheres-engenheiras sobre formação profissional e mundo do trabalho: reflexões e contribuições para o curso de Engenharia Civil de um Instituto Federal	<b>Categoria:</b> Videodocumentário <b>Título:</b> Narrativas de mulheres-engenheiras sobre formação profissional e mundo do trabalho: reflexões e contribuições para o curso de Engenharia Civil de um Instituto Federal	Currículo e Violência Simbólica de Gênero no Curso de Bacharelado em Engenharia Civil
Silva, Cláudia Maria Bezerra da (2019)	Formação continuada do professor da educação profissional técnica de nível médio	<b>Categoria:</b> Proposta de formação continuada <b>Título:</b> Diálogos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Formação Continuada do Professor no Ensino Médio Integrado

Fonte: Elaboração da autora (2022), com base nos bancos de dados do Repositório do IFPE (<https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/20>).

Na linha de pesquisa “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, sintetizada no Quadro 2, encontramos 17 Dissertações desenvolvidas no ProfETP IFPE *Campus* Olinda. Dessas 17 Dissertações, 10 têm como foco da pesquisa o Ensino Médio Integrado (58,82%), 02 têm os Cursos Técnicos Subsequentes como foco (11,76%), outras três Dissertações (17,65%) têm como foco “Núcleos de Estudos em Gênero e Diversidade”, “Integração, Acessibilidade e Inclusão de Estudantes com Deficiência” e “Gestão Democrática e Movimento Estudantil”, que envolvem estudantes de todas as ofertas e modalidades de cursos.

Considerando que, das 28 Dissertações desenvolvidas no Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do ProfEPT – IFPE *Campus* Olinda, 15 Dissertações (53,57%) apresentam como foco da pesquisa o ensino médio integrado em sua relação dialética com o currículo integrado, inferimos que as pesquisas estão fortalecendo a identidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFES, 2018).

Como fundamento teórico-metodológico, as concepções são de base marxista e, na discussão da relação educação geral e formação profissional, utilizam como referência autores como: Demerval Saviani, Paolo Nosella, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Maria Ciavatta, Dante Moura, Gabriel Grabowski, Acácia Kuenzer, Lucia Helena Lodi, Silvia Maria Manfredi, Edilene Guimarães, dentre outros; em consonância com o Item 3 deste estudo que discute os fundamentos teórico-metodológicos de pesquisas em educação profissional e tecnológica.

As pesquisas desenvolvidas são fundamentadas no método dialético e possuem abordagem qualitativa, são de natureza exploratória e propositiva, e adotam os métodos investigativos de estudo de caso, pesquisa narrativa, pesquisa participante e pesquisa ação. Utilizam como procedimentos a pesquisa bibliográfica e documental, e a pesquisa de campo, com coleta de dados a partir da aplicação de questionários, entrevistas e observação participante. Para tratamento dos dados, são utilizadas: análise de conteúdo; análise de narrativas; análise interpretativa; análise do discurso francesa; análise estatística descritiva.

Os Produtos Educacionais são apresentados como resultados das pesquisas desenvolvidas, e formatados nas seguintes categorias: Instrumento informativo; Cartilha pedagógica;

Cartilha de atividades; Guia de recomendações; Guia orientador; Guia de acolhimento; Sequência didática; Livro; Caderno de atividades pedagógicas; Instrumento de avaliação do ensino; Fanzine eletrônico; Intervenção temática; Vídeo de curta metragem; Videodocumentário; Proposta metodológica; Proposta de gestão; Proposta de formação continuada; Jogo didático-pedagógico.

Por meio da análise das 28 Dissertações, da observação participante dos Exames de Qualificação e Defesa, e da observação participante das atividades desenvolvidas na Disciplina Metodologia de Pesquisa, compreendemos que os efeitos da política nos estudos teórico-metodológicos das pesquisas em educação profissional e tecnológica (EPT) estão relacionados a efeitos de primeira ordem como provocadores de mudanças na prática investigativa (BALL, 1994), com vistas à superação da fragmentação do conhecimento com a adoção de concepções de base marxista da relação educação geral e formação profissional, que têm fundamentado as pesquisas e fortalecido os aspectos epistêmicos e procedimentais das Dissertações desenvolvidas no Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do ProfEPT – IFPE *Campus* Olinda, com fundamento teórico-metodológico numa perspectiva crítica e emancipatória.

## **5. Considerações finais**

Os resultados deste estudo indicam os desafios dos estudos teórico-metodológicos para fundamentar as pesquisas em educação profissional e tecnológica (EPT), em sua relação com a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com vistas a contribuir efetivamente para o contexto da prática investigativa e para o desenvolvimento de Produtos Educacionais que possam ser usufruídos por profissionais da educação básica, para a melhoria da qualidade da gestão educacional e do processo ensino e aprendizagem.

O Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020, com suas ações estratégicas na Área de Ensino da Capes e ofertas de cursos de mestrados profissionais, têm provocado efeitos de primeira ordem referentes às mudanças na prática da pesquisa em educação profissional e tecnológica (BALL, 1994), relacionadas ao desenvolvimento de Produtos Educacionais com aplicabilidade no contexto da prática educativa, exigindo dos docentes e mestrados do ProfEPT o enfrentamento das dificuldades inerentes à utilização de métodos e técnicas em consonância com as diretrizes da Rede

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que têm como prioridade a oferta do ensino médio integrado, os princípios da formação integral como concepção pedagógica, a permanência e o êxito de estudantes, como elementos fundamentais para garantir a inclusão social.

Conclui-se que os processos de materialização da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016), com ações estratégicas em nível de pós-graduação *stricto sensu*, como a aprovação pela da Capes, em 2016, do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), com o objetivo de atingir a Meta 16 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, têm provocado efeitos de segunda ordem referentes aos impactos das mudanças nos padrões de acesso social (BALL, 1994), que têm garantido o acesso a uma formação pública, gratuita e de qualidade social, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, aos profissionais da educação básica brasileira.

## 6. Referências

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. Tradução de Alain François, com revisão técnica de Lucíola Licineo de C.P. Santos. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. (org.). **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology.** London/New York: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 654, de 22 de maio de 2017.** Homologa o Parecer CNE/CES nº 34/2017, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação - CNE. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020.** Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2010. 2 v.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área: Ensino.** Diretoria de Avaliação. Brasília, DF: CAPES, 2016.

CIAVATTA, Maria. A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. CONAE 2010. Construindo o Sistema Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. **Documento final.** Brasília, DF: MEC, 2010.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. CONAE 2014. **Documento final.** Brasília, DF: MEC, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano nacional de educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira.** Goiânia: Editora da

Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

GRABOWSKI, Gabriel. Desenvolvimento local e regional & ensino médio integrado à educação profissional. In: BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para que?** Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 67-84.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. **Política de ensino médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3968>. Acesso em: 19 fev. 2022.

IFES. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Resolução CONSUP nº 022, 13 de julho de 2018**. Aprova o Regulamento do Programa do Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Vitória, ES: IFES, 2018.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LODI, Lucia Helena. Ensino médio integrado: uma alternativa de educação inclusiva. In: BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para que?** Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 9-16.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n. 2, p. 33-52, Jul/Dez 2006.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, ago. 2018.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

p. 143-172.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das políticas públicas**. Tradução Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Coleção Desenvolvimento Social. N.3. Pelotas: EDUCAT, 2002.

MOURA, Dante. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, vol. 2, 2007.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

PISTRAK, Moisei. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politécnia**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/ Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, Demerval. Trabalho Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

STAKE, Robert E. **A Arte da Investigação com Estudo de Caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.



# Educação Profissional e Tecnológica e Educação Científica: um mapeamento bibliográfico sobre a metodologia da pesquisa em EPT

Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues<sup>1</sup>  
Gabriela Andrade Bueno de Lima<sup>2</sup>

## 1. Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional cuja finalidade é preparar o cidadão para a cultura geral e para o mundo do trabalho. Uma de suas bases conceituais é a pesquisa como princípio científico, que faz avançar o conhecimento; e como princípio educativo, a partir do qual se desenvolvem sujeitos históricos e sociais. Esse compromisso de apelo formativo do ser humano e (re) construtivo da realidade está no bojo da educação para a ciência, voltada para a ação reflexiva, que permite ao educando construir seu próprio conhecimento, através da resolução de problemas identificados na sua realidade concreta, a partir do seu trabalho. O fazer científico está na relação indissociável entre educação e trabalho e requer competências cognitivas, linguísticas, tecnológicas e profissionais, desenvolvidas no processo educacional.

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 1996). No Parecer CNE/CEB n. 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (EPT), o conceito de competência demanda, entre outros aspectos, metodologias que propiciem o

---

<sup>1</sup><https://orcid.org/0000-0003-0332-4548>; Doutora em Linguística e Língua Portuguesa/Unesp; Docente do IFSP São João da Boa Vista e do Mestrado ProfEPT no IFSP Sertãozinho; [rosanaferrareto@ifsp.edu.br](mailto:rosanaferrareto@ifsp.edu.br); (19) 99184-1242.

<sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0001-9591-8321>; Graduada do Bacharelado em Ciência da Computação e aluna de Iniciação Científica do IFSP São João da Boa Vista, [lima.gabriela@aluno.ifsp.edu.br](mailto:lima.gabriela@aluno.ifsp.edu.br); (19) 98305-8231

desenvolvimento de capacidades para resolver problemas novos, comunicar ideias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter autonomia intelectual (BRASIL, 2005).

A relação trabalho-educação-ciência já é consolidada como uma das bases conceituais da EPT. Essa integração é fruto da capacidade humana criativa de produzir artefatos culturais, como a escrita e a tecnologia, e de sistematizar informação para criar conhecimento, a partir do método científico. Além da epistemologia, a mentalidade científica perfaz-se da comunicação, mediada pelas linguagens e tecnologias; da filosofia; da lógica; da ética e da metodologia (VOLPATO, 2019).

No mundo da ciência, é recente o desenvolvimento das metodologias de pesquisa científica em Ciências Sociais e Humanas, em Educação, em Ensino e em EPT. Muitos estudantes e docentes do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), encontram desafios na escolha de métodos e técnicas de pesquisa compatíveis com a área de concentração e linhas de pesquisa do programa. Que tipo de pesquisa é adequada à proposta do ProfEPT? Como escolher uma abordagem metodológica que leve a compreender os processos educativos em espaços formais e não formais relacionados ao mundo do trabalho e à produção de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, com vistas à integração dos campos do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia? Para desenvolver a pesquisa, para escrever a dissertação e para criar, aplicar e avaliar o produto educacional, qual é a melhor ferramenta metodológica de coleta ou produção e de análise de dados que gere resultados? Como garantir que esses resultados nos levem a compreender os espaços educativos em suas dimensões de organização e implementação, com um enfoque de atuação que objetiva promover a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir a formação integral do estudante?<sup>3</sup>

Além desses questionamentos, há muitas dúvidas sobre procedimentos e instrumentos, como, por exemplo, usar a pesquisa qualitativa, quantitativa ou qualitativa-quantitativa; sobre adotar o método bibliográfico e/ou documental; sobre realizar o levantamento

---

<sup>1</sup>Tais questionamentos sobre a metodologia de pesquisa em EPT estão integrados com informações sobre a área de concentração e linhas de pesquisa do ProfEPT < <https://profept.srt.ifsp.edu.br/index.php/linhas-de-pesquisa>>.

por meio de questionários, entrevistas, grupo focal ou estudo de caso; sobre quando e como usar a análise de conteúdo ou a análise de discurso para ler os dados; entre tantas outras possibilidades metodológicas.

Nesse contexto, o objetivo deste estudo é conhecer abordagens metodológicas aplicáveis à pesquisa científica em EPT a partir de um mapeamento bibliográfico. A proposta é fazer uma busca na literatura por trabalhos sobre a metodologia de pesquisa em EPT para identificar que tipos, métodos e técnicas de pesquisa são empregados.

De posse desse inventário, espera-se contribuir para a educação científica de pesquisadores da área de Ensino nas linhas de pesquisa do ProfEPT. Os resultados do mapeamento servirão como uma ferramenta de apoio para que pesquisadores, estudantes e docentes possam eleger métodos e técnicas de coleta e produção de dados, bem como de tratamento e análise, compatíveis com a abordagem e o tipo de pesquisa que realizam. A escolha de uma metodologia válida, confiável e prática viabiliza responder aos problemas de pesquisa e transformar objetivos em resultados, no processo de pesquisa na EPT e no desenvolvimento e aplicação de produtos educacionais.

## **2. Educar pela pesquisa**

Articular educação e ciência nos processos de ensino-aprendizagem demanda aprender a educar pela pesquisa. Na educação para a ciência como princípio científico, o compromisso é a produção do conhecimento. Como princípio educativo, a produção do conhecimento tem apelo formativo para o desenvolvimento do educando (DEMO, 2010).

O educando do Mestrado ProfEPT, na sua formação teórica e prática, precisa apropriar-se de abordagens e instrumentos metodológicos da pesquisa na área para produzir conhecimento e para se autodesenvolver enquanto cientista. Educar o mestrando pela pesquisa é um movimento metacognitivo, uma vez que se aprende a aprender e se conhece fazendo durante os processos de pesquisa e comunicação científicas. Esses processos são parte de sistemas complexos: a ciência e a linguagem.

Fazer pesquisa científica é um processo complexo porque demanda tarefas de abstração e aplicação, como identificar fenômenos e os caracterizar, testar hipóteses, realizar experimentos, comparar resultados, comprovar teorias, buscar padrões que podem

ser generalizados para resolver problemas e transformar o mundo natural e social. Escrever o texto científico é igualmente complexo e também requer o desenvolvimento de habilidades teóricas e práticas, como buscar, selecionar, ler e avaliar informações e agrupá-las, esboçar ideias, argumentar, desenvolver conceitos, descrever processos, estruturar textos, revisar e editar, usar linguagem técnica e normas de estilo e formatação, comunicar e publicar. Integrados, os processos de pensar e escrever, pesquisar e comunicar, dependem de conhecimento especializado do tema e conhecimento do gênero textual científico (RODRIGUES; ROSA, 2021; RODRIGUES, 2019).

Os sistemas complexos caracterizam-se por ser autoadaptativos, conter agentes e relacionar-se ao contexto em que estão inseridos, reagindo à desordem (ABREU, 2021). A linguagem e o pensamento científico, capacidades inerentemente humanas, caracterizam-se como sistemas complexos porque se adaptam às condições históricas e culturais de cada comunidade. É por isso que há tantas línguas no mundo e tantos métodos de pesquisa disponíveis no universo científico. Seus agentes, os cientistas, precisam conhecer as abordagens, tipos, métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa da sua área do conhecimento para deles se apropriar e usar aqueles que mais atendam aos seus objetivos de pesquisa.

Essa necessidade nos motivou a fazer uma busca nas bases de dados, a partir de operadores booleanos, para recuperar registros relevantes e pertinentes sobre a metodologia da pesquisa em EPT. Um mapeamento bibliográfico pode nortear estudantes e docentes pesquisadores do ProfEPT, no processo de educação científica, a escolher métodos e técnicas de pesquisa não só de acordo com a área de concentração e linhas de pesquisa do programa, mas sobretudo compatíveis com a abordagem e o tipo de pesquisa.

### **3. Abordagens, tipos, métodos e técnicas de pesquisa**

Quanto à abordagem metodológica, a pesquisa científica pode ser qualitativa, quantitativa ou mista. A pesquisa mista, denominada quali-quantitativa, combina métodos qualitativos e quantitativos para a coleta e tratamento de dados. O ponto de partida é entender o que é pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa e quais as diferenças entre elas. É igualmente necessário desmistificar o equívoco de que as ciências exatas e biológicas

usam a abordagem quantitativa enquanto as ciências humanas e sociais adotam a abordagem qualitativa. Isso depende do tipo de pesquisa, não da área do conhecimento.

Enquanto a pesquisa quantitativa explica fenômenos, por meio de coleta de dados numéricos, usando métodos de base matemática (em particular os estatísticos), a pesquisa qualitativa tem como propósito compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas, tais como análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou músicas) etc. (PAIVA, 2019).

Embora muitos vejam essa diferença pelo tipo de registro feito na pesquisa – com valores numéricos (quantitativa) ou expressões qualitativas (palavras, cores, desenhos etc.) – essa não é a principal diferença. Amostras que representam um todo maior são avaliadas na quantitativa. Na qualitativa, avaliamos menos variáveis, mas com análises mais profundas. Apesar de essas duas abordagens apresentarem diferenças básicas de consideração sobre a pesquisa, ambas pretendem ajudar na elucidação de nossa compreensão sobre o mundo. Assim, são inevitavelmente complementares, sendo cada qual uma ferramenta epistemológica para o cientista desvendar os mistérios do mundo. Ambas fazem ciência e se baseiam em evidências empíricas (do contrário, não precisariam dos resultados) (VOLPATO, 2019).

Além da abordagem qualitativa e/ou quantitativa, o tipo lógico de pesquisa deve ser definido com base nos objetivos. No processo da pesquisa científica, o cientista estuda os elementos do mundo, denominados variáveis, para: ou caracterizar variáveis; ou estudar relações (associações com ou sem interferência) entre as variáveis (VOLPATO, 2019). Esses são os dois tipos de pesquisa: de caracterização, também conhecida como pesquisa básica, teórica, descritiva; e de testes de hipóteses, também conhecida como pesquisa aplicada, prática, experimental.

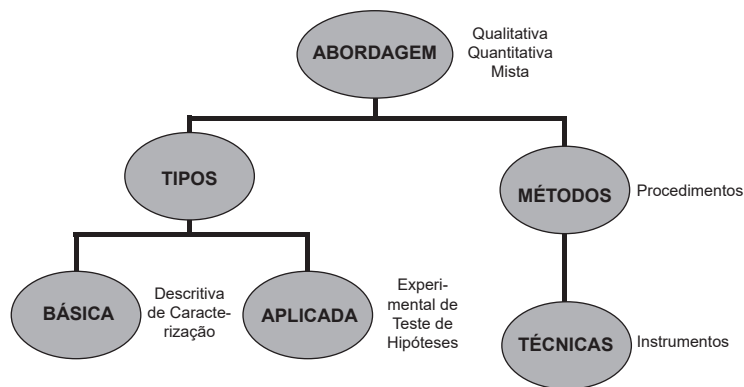
Escolher a abordagem (qualitativa, quantitativa ou mista) e o tipo de pesquisa (básica/teórica/descritiva/de caracterização ou aplicada/prática/experimental/de teste de hipóteses), parece ser mais simples, uma vez que há duas opções. Contudo, é uma decisão que precisa ser tomada de forma clara, em consonância com a linha de pesquisa e com o objetivo do estudo, pois abordagem e tipo de pesquisa vão direcionar o emprego de métodos e técnicas, para os procedimentos e uso de instrumentos.

A escolha de métodos e técnicas é um desafio devido

ao grande leque de opções que se apresenta na literatura da metodologia de pesquisa científica. Segundo Prodanov e Freitas (2013), do ponto de vista dos procedimentos técnicos, estes são os métodos: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; pesquisa experimental; levantamento (*survey*); pesquisa de campo; estudo de caso; pesquisa *ex-post-facto*; pesquisa-ação; pesquisa participante. A partir de uma observação empírica das técnicas de pesquisa geralmente utilizadas nas dissertações do ProfEPT, verificamos estas como as mais comuns: observação, questionário, entrevista, grupo focal, produção dos participantes, narrativas, revisão da literatura. Na literatura da metodologia de pesquisa científica, encontramos a descrição de cada um desses métodos e técnicas, mas um mapeamento bibliográfico nos ofereceria um panorama de quais são usados na pesquisa em EPT.

A fim de planejar o mapeamento bibliográfico, organizamos esquematicamente (Figura 1) a classificação de abordagem, tipos, métodos e técnicas de pesquisa, presentes na literatura da metodologia de pesquisa, e depois listamos os nomes dos métodos e técnicas de pesquisa geralmente utilizados nas dissertações do ProfEPT (Quadro 1), organizados em etapas da pesquisa (Quadro 2). As duas propostas de organização – diagrama e quadros – seguiram uma ordem hierárquica de escolhas que recomendamos no processo de educação científica no ensino de metodologia de pesquisa: abordagem, tipo, método e técnica nas etapas de coleta, análise e registro de dados.

**Figura 1 – Abordagem, tipos, métodos e técnicas de pesquisa**



Fonte: Elaboração das autoras

**Quadro 1 – Métodos, Técnicas e Instrumentos de Pesquisa**

MÉTODOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
BIBLIOGRÁFICO	revisão (sistemática) da literatura, análise de conteúdo, análise do discurso	fichamento, resumo, resenha, quadro, mapa conceitual, nuvem de palavras, protocolo, software
DOCUMENTAL	seleção e análise documental, análise de conteúdo, análise do discurso	fichamento, resumo, resenha, quadro, mapa conceitual, nuvem de palavras, protocolo, software
LEVANTAMENTO (pesquisa de campo)	observação, grupo focal, entrevista, questionário	diário, roda de conversa, gravação e transcrição, Google forms, narrativa, wiki, portfolio, software (análise de conteúdo)
ESTUDO DE CASO (pesquisa de campo)	observação, grupo focal, entrevista, questionário	diário, roda de conversa, gravação e transcrição, Google forms, narrativa, wiki, portfolio, software (análise de conteúdo)
PESQUISA EXPERIMENTAL (pesquisa de campo)	laboratório, grupo clínico e grupo controle	testes, substâncias, vidraria, cálculo amostral, métricas
PESQUISA AÇÃO PESQUISA PARTICIPANTE PESQUISA EX-POST-FACTO (pesquisa de campo)	diagnóstico, análise, devolutiva / avaliação / validação	Produto educacional, Projeto de aprendizagem, Sequência didática, Design Instrucional, Metodologias ativas

Fonte: Elaboração das autoras com base na pesquisa.

**Quadro 2 – Métodos e técnicas de pesquisa nas etapas de sua realização**

ETAPA DA PESQUISA	MÉTODOS / TÉCNICAS
COLETA DE DADOS	bibliográfico, documental, levantamento, campo
TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	revisão da literatura, análise de conteúdo, análise do discurso
REGISTRO DE DADOS	textos, imagens, áudio

Fonte: Elaboração das autoras com base na pesquisa.

O diagrama e os quadros funcionam, no estágio de planejamento do mapeamento bibliográfico, como hipóteses sobre quais métodos e técnicas são utilizados na metodologia da pesquisa em EPT, a partir de nosso conhecimento da literatura sobre metodologia de pesquisa científica e de nossa observação empírica de trabalhos desenvolvidos na área. As informações neles organizadas serviram para nortear nosso protocolo de busca no que diz respeito à escolha de palavras-chaves e fontes de informação e na interpretação dos dados.

#### **4. Mapeamento bibliográfico sobre a metodologia da pesquisa em EPT**

O mapeamento bibliográfico é um tipo de revisão sistemática da literatura, a partir do qual se busca identificar quais evidências estão disponíveis. Fornece uma visão geral de um tema de estudo, identificando a quantidade, os tipos de pesquisas realizadas, os resultados disponíveis, além das frequências de publicações ao longo do tempo para identificar tendências (RAMOS; BRASIL, 2012).

Uma revisão sistemática da literatura é um tipo de produção científica para publicação. Consta de texto sem dados originais do autor, baseado em informações existentes na literatura científica e deve trazer conclusões novas, mesmo que seja apenas uma sistematização nova numa área (VOLPATO et al, 2013). A definição de “revisão sistemática de literatura” aqui refere-se aos “artigos de revisão”, quando comparados com os chamados “artigos originais”.

É necessário ter clareza de que, nos artigos originais, realiza-se uma revisão da literatura, por meio da pesquisa bibliográfica, para a construção do referencial teórico. Todo trabalho acadêmico requer, como etapa do processo científico, uma revisão da literatura para que se estabeleça o estado do conhecimento de um determinado problema da realidade, o nível de desenvolvimento desse conhecimento em determinada área temática, o que fornece um panorama que justifica a necessidade daquela pesquisa.<sup>4</sup>

Uma revisão sistemática da literatura requer protocolos de organização das informações coletadas. O protocolo do mapeamento bibliográfico é composto de três estágios:

---

<sup>4</sup> A descrição do problema, o estabelecimento dos objetivos e as questões de pesquisa fazem parte do planejamento do protocolo e estão apresentadas na introdução deste trabalho.



planejamento, condução da revisão e apresentação dos resultados. No estágio do planejamento, descreve-se o problema, estabelecem-se os objetivos e as questões de pesquisa, definem-se as palavras-chaves e as fontes de informação para a busca, bem como os critérios de inclusão e exclusão para a avaliação e extração dos dados. No estágio da condução da revisão, define-se o método de síntese de dados e, finalmente, no estágio da apresentação dos resultados, discutem-se os resultados obtidos para a questão da pesquisa (RAMOS; BRASIL, 2012).

#### 4.1 Protocolo de busca

Definimos como fonte de informação o Portal de Periódicos Capes<sup>5</sup>, por ser um metabuscador de grande abrangência e quantidade de periódicos nacionais e internacionais, cujo acesso restrito é possibilitado pela assinatura do serviço pelo IFSP. Definimos, em seguida, as palavras-chaves e os critérios de inclusão e exclusão, utilizando os filtros disponíveis no Portal Capes (Quadros 3 e 4).

**Quadro 3 – Busca 1**

Termos de busca	Quantidade	Filtros	Resultado
metodologia AND educação profissional tecnológica AND mestrado	2972	Revisado por pares	1466
metodologia AND educação profissional tecnológica AND mestrado	1466	Artigos	1460
metodologia AND educação profissional tecnológica AND mestrado	1460	Últimos cinco anos	802
metodologia AND educação profissional tecnológica AND mestrado	802	Tópicos	246

Fonte: Elaboração das autoras

Foram definidas como palavras-chaves os termos de busca “metodologia”, “educação profissional e tecnológica” e “mestrado”, uma vez que o objetivo do mapeamento é identificar

<sup>5</sup> <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

métodos e técnicas de pesquisa nesta modalidade e nível de ensino. Usamos o operador booleano AND para ampliar os resultados de busca. Como obtivemos 2.972 documentos como primeiro resultado, para delimitar a busca, aplicamos os filtros “tipo documento: artigo”, “avaliação: revisado por pares” e “data de publicação: últimos cinco anos”. Ainda assim, chegamos a 802 documentos. Aplicamos então o filtro “tópicos”, uma lista gerada automaticamente pelo Portal. Nessa lista, incluímos termos correlatos às palavras-chaves, tais como “educação, ensino, métodos, ferramentas, EPT, políticas públicas etc.” e excluímos termos tangenciais, tais como “saúde, internacionalização, competência tecnológica, administração, transtorno bipolar, esquizofrenia etc”. Mesmo assim, ainda restaram 246 documentos, a partir dos quais começamos uma triagem manual pela leitura de títulos, resumos e palavras-chaves dos artigos. Chegamos ao número de 40 artigos relacionados à metodologia de pesquisa em EPT, dos quais lemos a introdução e a conclusão e selecionamos 9 para leitura na íntegra. Essa seleção foi motivada pela representatividade dos temas mais circunscritos no contexto da EPT.

Durante a leitura, em consonância com o objetivo deste estudo, que é identificar que metodologia é empregada, definimos como protocolo de avaliação e extração de dados: o objetivo do estudo; a abordagem, o tipo, o método, a técnica e os instrumentos de pesquisa. Esses apontamentos de leitura são apresentados a seguir, junto à identificação do documento lido (título do artigo e link onde está disponível):

<b>EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: PREMISSAS, OBJETIVOS E METODOLOGIAS</b>	
<b>Link:</b> <a href="https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11270">https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11270</a>	
<b>Objetivo:</b> analisar metodologias, práticas didático-pedagógicas para a aprendizagem empreendedora.	
<b>Abordagem</b>	Qualitativa
<b>Tipo de pesquisa</b>	[ X ] Caracterização [ ] Teste de Hipótese
<b>Método</b>	Revisão Sistemática da Literatura
<b>Técnica</b>	Análise comparativa
<b>Instrumentos</b>	Bases de dados

<b>METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: UMA REVISÃO</b>	
<b>Link:</b> <a href="https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/36910">https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/36910</a>	
<b>Objetivo:</b> revisar metodologias ativas e análise da produção científica e dos métodos de ensino tradicionais.	
<b>Abordagem</b>	Qualitativa
<b>Tipo de pesquisa</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Caracterização <input type="checkbox"/> Teste de Hipótese
<b>Método</b>	Netnografia
<b>Técnica</b>	Análise de discurso
<b>Instrumentos</b>	Entrevistas e narrativas

<b>ANALYSIS OF THE TECHNOLOGICAL PRODUCTION OF THREE PROFESSIONAL MASTER'S PROGRAMS IN THE FIELD OF NURSING</b>	
<b>Link:</b> <a href="https://www.scielo.br/lj/rlae/a/Gw58Fz6BzNYy86VQXXmM4zf/abstract/?lang=en">https://www.scielo.br/lj/rlae/a/Gw58Fz6BzNYy86VQXXmM4zf/abstract/?lang=en</a>	
<b>Objetivo:</b> estudar sobre a produção tecnológica da dissertação de mestrado profissional.	
<b>Abordagem</b>	Qualitativa
<b>Tipo de pesquisa</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Caracterização <input type="checkbox"/> Teste de Hipótese
<b>Método</b>	Pesquisa documental em fontes primárias
<b>Técnica</b>	Análise textual
<b>Instrumentos</b>	trabalhos de conclusão de curso de enfermeiro egresso do mestrado profissional

<b>OS MÉTODOS QUANTITATIVOS, POR CIENTISTAS SOCIAIS BRASILEIROS: ENTREVISTAS COM NELSON DO VALLE SILVA E JERÔNIMO MUNIZ</b>	
<b>Link:</b> <a href="https://www.scielo.br/lj/se/a/zbx6vnKTKsPXDhysDZtv7jH/abstract/?lang=pt">https://www.scielo.br/lj/se/a/zbx6vnKTKsPXDhysDZtv7jH/abstract/?lang=pt</a>	
<b>Objetivo:</b> estudar acerca do uso e da criação de abordagens para a aplicação da metodologia quantitativa em estudos sociais.	
<b>Abordagem</b>	Qualitativa
<b>Tipo de pesquisa</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Caracterização <input type="checkbox"/> Teste de Hipótese
<b>Método</b>	Levantamento de dados
<b>Técnica</b>	Entrevista
<b>Instrumentos</b>	Questionário semiestruturado

**METODOLOGIAS DE PESQUISA APLICADAS AO JORNALISMO: UM ESTUDO DOS TRABALHOS APRESENTADOS BA SBPJOR (2003-2007)**

**Link:** <https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/828>

**Objetivo:** analisar trabalhos apresentados do curso de jornalismo, destacando as matrizes metodológicas predominantes.

<b>Abordagem</b>	Qualitativa
<b>Tipo de pesquisa</b>	[ X ] Caracterização [ ] Teste de Hipótese
<b>Método</b>	Revisão sistemática
<b>Técnica</b>	Análise dos trabalhos a partir de quatro categorias de referência: 1) tipos de pesquisa, 2) padronização formal, 3) tipo de matrizes metodológicas e 4) nível de formação dos (as) autores (as)
<b>Instrumentos</b>	Trabalhos disponibilizados on-line na Sala de Pesquisa da página na internet da SBPJo

**CASO PARA ENSINO: O PROCESSO DE ESCOLHAS METODOLÓGICAS EM UMA ABORDAGEM QUANTITATIVA**

**Link:** <https://www.revistas.usp.br/rco/article/view/148286>

**Objetivo:** tratar do processo de amadurecimento de pesquisa em um programa de mestrado, expondo os pontos de tensão e escolhas que emergem no começo.

<b>Abordagem</b>	Qualitativa
<b>Tipo de pesquisa</b>	[ X ] Caracterização [ ] Teste de Hipótese
<b>Método</b>	Estudo de caso
<b>Técnica</b>	Narrativa e diálogos
<b>Instrumentos</b>	-

**O PERFIL METODOLÓGICO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM ORÇAMENTO PÚBLICO: UMA ANÁLISE DO CENÁRIO BRASILEIRO NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI**

**Link:** <http://www.spell.org.br/documentos/ver/37833/o-perfil-metodologico-da-producao-cientifica-em-orcamento-publico--uma-analise-do-cenario-brasileiro-na-primeira-decada-do-seculo-xxi>

**Objetivo:** discutir o perfil metodológico dos estudos sobre orçamento público.

<b>Abordagem</b>	Qualitativa
<b>Tipo de pesquisa</b>	[ X ] Caracterização [ ] Teste de Hipótese

<b>Método</b>	Revisão da literatura
<b>Técnica</b>	Seleção de artigos
<b>Instrumentos</b>	base Scielo

<b>CUIDADOS A TOMAR NOS ARTIGOS COM PESQUISA QUALITATIVA</b>	
<b>Link:</b> <a href="http://www.spell.org.br/documentos/ver/43983/editorial----cuidados-a-tomar-nos-artigos-com-pesquisa-qualitativa">http://www.spell.org.br/documentos/ver/43983/editorial----cuidados-a-tomar-nos-artigos-com-pesquisa-qualitativa</a>	
<b>Objetivo:</b> analisar pesquisas qualitativas e seus erros e apresentar técnicas de condução das pesquisas e técnicas de análise dos dados acerca das pesquisas qualitativas.	
<b>Abordagem</b>	Mista
<b>Tipo de pesquisa</b>	[ ] Caracterização [ X ] Teste de Hipótese
<b>Método</b>	-
<b>Técnica</b>	Análise de conteúdo
<b>Instrumentos</b>	Quadro de análise

Após o registro da Busca 1, para fins de validação dos resultados e delimitação ao contexto da metodologia em EPT no Mestrado ProfEPT, repetimos a busca acrescentando o termo “ProfEPT” junto ao termo “mestrado”, o que gerou os resultados da Busca 2 (Quadro 4).

#### Quadro 4 – Busca 2

<b>Termos de busca</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Filtros</b>	<b>Resultado</b>
método AND EPT AND Mestrado ProfEPT	59	Revisado por pares	30
método AND EPT AND Mestrado ProfEPT	30	Últimos cinco anos	10
método AND EPT AND Mestrado ProfEPT	10	Tópicos	2

Fonte: Elaboração das autoras

O uso de um termo mais específico na definição de palavras-chaves restringiu os resultados de busca. Obtivemos um resultado muito menor na Busca 2, 59 documentos, se comparada à Busca 1, cujo primeiro resultado, sem aplicação dos filtros, fora de 2.972 documentos. Aplicamos os mesmos filtros do Portal como critérios de inclusão e exclusão e obtivemos apenas 2 documentos como resultado final. Mesmo assim, fizemos a triagem manual de

leitura dos 10 documentos resultantes antes do filtro Tópicos, mas, seguindo o mesmo protocolo de avaliação e extração de dados, mapeamos os dois documentos do resultado final seguindo os mesmos critérios:

<b>O ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: FONTES E MÉTODOS DE PESQUISA</b>	
<b>Link:</b> <a href="http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&amp;pid=S1982-78062017000100064&amp;lng=pt&amp;nrm=iso&amp;tlng=pt">http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&amp;pid=S1982-78062017000100064&amp;lng=pt&amp;nrm=iso&amp;tlng=pt</a>	
<b>Objetivo:</b> analisar técnicas e métodos utilizados para o estudo do percurso disciplinar da História da Educação na escola secundária e superior brasileiras.	
<b>Abordagem</b>	Qualitativa
<b>Tipo de pesquisa</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Caracterização <input type="checkbox"/> Teste de Hipótese
<b>Método</b>	Levantamento de dados
<b>Técnica</b>	Análise comparativa
<b>Instrumentos</b>	livros, jornais, revistas, legislações de ensino, notícias, cadernos de alunos, provas escolares, iconografia, imprensa escolar e depoimentos orais.

<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO</b>	
<b>Link:</b> <a href="https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7611">https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7611</a>	
<b>Objetivo:</b> estudar sobre as práticas pedagógicas integrativas utilizadas por professores do Ensino Médio Integrado.	
<b>Abordagem</b>	Qualitativa
<b>Tipo de pesquisa</b>	<input type="checkbox"/> Caracterização <input checked="" type="checkbox"/> Teste de Hipótese
<b>Método</b>	Levantamento de dados
<b>Técnica</b>	Artigos do Google Acadêmico do período de 2007-2017
<b>Instrumentos</b>	Google Acadêmico

## 4.2 Síntese de dados e apresentação dos resultados

Após a condução da revisão, discutem-se os resultados obtidos para a questão da pesquisa, que, neste estudo, busca um mapeamento como resposta para o uso de métodos e técnicas de pesquisa que caracterize o fazer científico na EPT. Mais do que

nomear os métodos e técnicas e quantificá-los, esse panorama nos abre a possibilidade de visualizar em que medida o objetivo do estudo publicado no artigo é compatível com a abordagem e o tipo de pesquisa, e verificar se esses estão em consonância com o método, técnica e instrumento utilizados.

Dos 11 artigos mapeados, um está em inglês. Não aplicamos como filtro o idioma. Dos 11 trabalhos, 10 são de abordagem qualitativa e um é de abordagem mista. Trata-se do artigo cuja técnica é a Análise de Conteúdo, assim há compatibilidade entre a abordagem quantitativa e técnica empregada. Nesse artigo, não se define o método. 9 pesquisas são do tipo caracterização e 2 são de testes de hipóteses, resultado que permite afirmar que sobressaem as pesquisas básicas, teóricas, descritivas. No Quadro 5, visualizamos a quantidade de métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa empregados nos 11 trabalhos analisados.

**Quadro 5 – Síntese dos métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa**

<b>MÉTODO</b>	Revisão da literatura – 3 Pesquisa Bibliográfica – 1 Netnografia – 1 Pesquisa Documental – 1 Levantamento – 3 Estudo de caso – 1 Não especificado – 1
<b>TÉCNICA</b>	Análise textual (comparativa) – 4 Narrativa (diálogos) – 2 Entrevista – 1 Análise do Discurso – 1 Análise de Conteúdo – 1 Protocolo de busca e seleção – 2
<b>INSTRUMENTOS</b>	Bases de dados online – 4 Entrevista e narrativa – 1 Documentos – 3 Quadro de análise – 1 Questionário – 1 Não especificado – 1

Fonte: Elaboração das autoras

É interessante verificar que dois trabalhos deixaram de nomear uma das classificações metodológicas: um método e um instrumento. Outro dado que se destacou foi a denominação de

narrativas e entrevistas ora como técnica ora como instrumento de pesquisa. Se há 3 revisões da literatura, o natural seria haver 3 protocolos de busca como técnica, mas uma das pesquisas empregou uma análise comparativa para tratar a revisão da literatura. O uso de bases de dados *online* serve tanto à revisão da literatura quanto à pesquisa documental. O quadro comparativo foi usado para a análise de conteúdo. Há uma pesquisa documental, mas uso de documentos em pesquisas com outros dois métodos diferentes, o estudo de caso e a revisão da literatura. O questionário e a entrevista são técnicas do método levantamento. Houve 1 ocorrência do método netnografia, não previsto como hipótese desta pesquisa. Essa discussão permite avaliar o alinhamento entre as escolhas de método, técnica e instrumento a partir da abordagem e tipo de pesquisa.

Em suma, sobressaem a revisão da literatura como método, a análise textual como técnica e o uso de bases de dados *online* como instrumento de pesquisa. Esses resultados mostram que é recorrente, na metodologia científica na EPT, o uso de análise textual a partir da revisão da literatura, realizada em bases de dados online, em pesquisas de tipo lógico caracterização, a partir de uma abordagem qualitativa.

O uso de bases de dados online como instrumento de pesquisa agrega muito valor ao processo científico, não somente pela praticidade e acessibilidade de recuperação de informações, mas também em termos dos procedimentos de seleção e refinamento realizados com base em estratégias de busca, presentes na maioria dos portais de bases de dados científicas, como o Portal de Periódicos Capes, por exemplo.

A análise textual revela-se como técnica produtiva nas Ciências Humanas e Sociais, uma vez que essas áreas realizam o processo de coleta, registro e tratamento de dados a partir de textos, que, além disso, são, muitas vezes, seus objetos de estudo. Por exemplo, livros e artigos sobre conceitos, textos de leis e diretrizes da Educação, narrativas de alunos e professores, entre outros.

Em consonância com a análise textual, a partir da coleta de material bibliográfico nas bases de dados online, a revisão da literatura figura como um dos métodos mais usados em função da necessidade de se estabelecer o conhecimento prévio dos temas de pesquisa, com vistas a problematizá-lo a partir da compreensão da realidade, e da necessidade de inovar, avançando-se a partir de trabalhos correlatos.

As razões que levaram aos resultados encontrados não



se baseiam em mera tendência ou coincidência, mas revelam que há coerência entre as escolhas, em termos de atendimento aos objetivos da pesquisa e ao tipo de abordagem no estudo das variáveis. Essas escolhas alinhadas entre tipo, método e técnica de pesquisa confirmam a metodologia científica em EPT como válida, confiável e prática para levar a cabo o processo científico, que é tornar os objetivos resultados a partir dos métodos, gerando conclusões que transformem a realidade.

## 5. Considerações finais

Educar pela pesquisa é um processo complexo, mas que deve ser constante na formação de cientistas, em todas as modalidades e níveis de ensino. Este trabalho teve como audiência o estudante e docente cientista do Mestrado em EPT ProfEPT. Realizamos um mapeamento bibliográfico para conhecer abordagens metodológicas aplicáveis à pesquisa científica em EPT, a partir de uma busca, no Portal de Periódicos Capes, por trabalhos sobre metodologia de pesquisa em EPT. Usamos como protocolo a identificação de tipos, métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa empregados nesses trabalhos nessa área de pesquisa. Verificamos, nos nossos resultados, que, predominantemente, as pesquisas científicas em EPT são qualitativas, descritivas e bibliográficas, com uso de análise textual de trabalhos acadêmicos e publicações científicas.

Os resultados do mapeamento podem ser utilizados por pesquisadores estudantes e docentes como base para eleger métodos, técnicas e instrumentos de coleta e produção, bem como de tratamento e análise de dados. Isso fortalece a ciência em EPT na medida em que consolida sua área de concentração, trazendo às suas linhas de pesquisa práticas metodológicas que matizam sua identidade ao se buscar coerência entre as bases conceituais e sua aplicação. Afinal, esse é o papel das Ciências Humanas na área de Ensino: intervir na realidade para promover a formação integral de sujeitos sociais autônomos, capacitando-os para a abstração e para a prática, para o pensar e para o fazer, para a (re)construção de suas realidades.

## 6. Referências

ABREU, A. S. **Lições de letramento**. São Paulo: Giostri, 2021.

ABREU, A. S. **Criatividade**: uma visão cognitiva e cultural para o século

21. São Paulo: Giostri, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer N.o 16/99. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. In: BRASIL. **Educação Profissional e Tecnológica**: legislação básica. 6. ed. Brasília: MEC/ SETEC, p. 19-50, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

DEMO, P. **Educação e alfabetização científica**. Campinas SP, Ed. Papirus: 2010.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: < <https://docente.ifrn.edu.br/rodrigotertulino/disciplinas/2015.2/seminario-de-iniciacao-cientifica/livro/e-book-metodologia-do-trabalho-cientifico/view>>. Acesso em: 4 mar. 2022.

RAMOS, E. S.; BRASIL, M. M. A. Um mapeamento sistemático sobre padrões de software para reengenharia de sistemas. **V Congresso Tecnológico TI e Telecom InfoBrasil**. Fortaleza, CE, Brasil, 2012.

RODRIGUES, R. F. L.; ROSA, H. M. H. C. Semântica e Comunicação Científica: um estudo linguístico-cognitivo da narratividade e figuratividade de um artigo na área de humanidades. p. 15-42. Em: RODRIGUES, R. F. L. (Org.) **Linguística Cognitiva e Comunicação Científica**: questões teóricas, pedagógicas e tecnológicas. Campinas SP: Pontes Editores, 2021.

RODRIGUES, R. F. L. A ciência é uma jornada: um projeto remodelado como programa de Pesquisa Linguística em Comunicação Científica com uso de Data Science. **Sinergia** (IFSP). Edição Especial - Comunicação Científica, Cognição e Persuasão, 2019. p. 60-81. Disponível em: <<https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/sinergia/article/view/1112>> Acesso em: 4 mar. 2022.

VOLPATO, G. L. **Ciência**: da filosofia à publicação. Botucatu: Best Writing, 2019.

VOLPATO, G. L.; BARRETO, R. E.; BUENO, H. M.; VOLPATO, E. S. N.; GIAQUINTO, P. C.; FREITAS, E. G. **Dicionário crítico para redação científica**. Botucatu: Best Writing, 2013.

# **Identidade metodológica do ProfEPT: análise das dissertações defendidas no IFSULDEMINAS - Polo de Poços de Caldas/MG (período 2020-2021)**

Sueli Machado Pereira de Oliveira<sup>1</sup>

Judite Fernandes Moreira<sup>2</sup>

Vanderlei Antonio Stefanuto<sup>3</sup>

Vagno Emygdio Machado Dias<sup>4</sup>

## **1. Introdução**

O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, coordenado pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), e ofertado pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), encontra-se dentro da grande área multidisciplinar, nucleado dentro da área de Ensino (área 46) da Coordenação de Aperfeiçoamento de

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação (UFMG); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS) Campus Muzambinho - MG; Professora Permanente do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) Polo Poços de Caldas; Tel.: (035) 99987 5743. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4080153712579891>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3053-8296>. E-mail: [sueli.machado@ifsuldeminas.edu.br](mailto:sueli.machado@ifsuldeminas.edu.br)

<sup>2</sup> Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Especialista em Gerência de Unidade de Informação em Ciência e Tecnologia (UEL). Especialista em Planejamento e Gerenciamento Estratégico (PUCPR). Especialista em Gestão Pública (UEL). Bacharel em Biblioteconomia (UEL). Bibliotecária, coordenadora da biblioteca - IFSULDEMINAS - Campus Poços de Caldas. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6372461622997523>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5396-6381>. E-mail: [judite.estudos@gmail.com](mailto:judite.estudos@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutor em Ciências (CENA/USP); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) Campus Telêmaco Borba - PR; Professor Permanente do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)/Polo Manaus Centro (IFAM/CMC); Tel.: (042) 99159 2945. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0700606379336264>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0348-590X>. E-mail: [vanderlei.stefanuto@ifpr.edu.br](mailto:vanderlei.stefanuto@ifpr.edu.br)

<sup>4</sup> Doutor em Educação (UFSCar). Mestre em Educação (UFSCar). Licenciatura em Ciências Sociais (UNESP). Bacharel em Sociologia (UNESP). Professor Permanente do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/1362568409116110>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9102-4283>. E-mail: [vagno.dias@ifsuldeminas.edu.br](mailto:vagno.dias@ifsuldeminas.edu.br)

Pessoal de Nível Superior (Capes) (2019), e tem como objetivo, descrito no art. 2º do Regulamento Geral do programa:

[...] proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado (REGULAMENTO..., 2019).

Por ser um Mestrado Profissional, possui característica própria, compreendendo assim: a) pesquisa bibliográfica; b) pesquisa aplicada e; c) produto educacional - alinhado a uma proposta de intervenção na realidade dos sujeitos imbuídos no processo. De acordo com Ribeiro (2005, p. 13), faz parte da missão do Mestrado ProfEPT, na política atual da Capes, a “[...] transferência altamente refletida de conhecimento, expressando ainda o compromisso, político, mas não partidário, de dar destinação pública aos recursos que são do Estado”.

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica no Polo de Poços de Caldas-MG teve início em 2018 e, até o final de 2021, tivemos 68 ingressantes. Destes, 26 se titularam (38,20%) e 42 ainda estão em processo formativo (61,80%).

As questões que nos instigam na produção deste texto são:

- Qual identidade metodológica está sendo construída nas dissertações defendidas no Mestrado ProfEPT, no Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS) Polo de Poços de Caldas-MG?
- Quais as principais referências teóricas que apoiaram a estruturação desses saberes?
- Qual a natureza do trabalho analisado (tipologia da pesquisa)?
- Quais os procedimentos técnico-operacionais?

Considerando toda a complexidade do fenômeno da Educação Profissional e Tecnológica, este trabalho se propõe a discutir os aspectos teórico-metodológicos descritos nos conteúdos dos resumos das dissertações do Mestrado ProfEPT - Polo de Poços de Caldas-MG, defendidas no período 2020-2021, em sua articulação com a identidade epistemológica da EPT, notadamente de inspiração no materialismo histórico dialético.

Partimos do pressuposto de que toda investigação científica exige um método e um conjunto de conhecimentos teóricos que a alicersem. Desta forma, durante o processo de transposição do

plano das ideias para o plano escrito, necessitamos de apropriações de ordem: histórica, política, econômica e social. Sendo assim, para além de um pensamento crítico e reflexivo, acreditamos que os métodos de pesquisa descortinam a maneira pela qual os autores analisaram os seus achados da pesquisa.

### 1.1 Apontamentos Metodológicos

O *status* da palavra metodologia no contexto da pesquisa tem variado ao longo dos anos, tendo seu sentido se diferenciado da disciplina de Métodos e Técnicas, considerando-se esta como instrumental - como se se pudesse ensinar métodos e técnicas alheios a uma teoria e a um objetivo - enquanto a disciplina de Metodologia estaria mais alinhada à Filosofia ou Sociologia - à ideia de que temos de apreender primeiro a teoria e as categorias para depois partir para investigar a realidade. Vale destacar que a metodologia “precisa ser definida em um contexto teórico-metodológico qualquer, [ou seja, dentro de um] quadro de referência teórico, que por sua vez, é condicionado por pressupostos epistemológicos” (LUNA, 2000, p. 24).

Este trabalho se caracteriza como um estudo qualitativo, exploratório de base empírica, utilizando fontes documentais disponíveis em ambientes digitais. Temos por pressuposto que em uma pesquisa científica é necessário estudar os fenômenos e ir além de sua aparência, do senso-comum, pois a real compreensão não é evidente de imediato. Sendo assim, a trajetória do nosso pensamento e análise dos resultados partiu de casos particulares - neste caso os resumos - até o estabelecimento de algumas regras gerais sobre os fenômenos investigados. Ou seja, buscamos o estabelecimento de conexões ascendentes. Para tanto, procuramos respeitar os fatos e os fenômenos observados nas fontes de informações; descobrir uma possível relação entre eles, através de comparação; e generalizar as relações encontradas entre os fatos ou fenômenos de interesse, inclusive daqueles que ainda não foram descortinados (LAKATOS; MARCONI, 2017).

Masini (2000, p. 63) assevera que, “ao percebermos novas características do fenômeno, ou ao encontrarmos no outro interpretações, ou compreensões diferentes, surge para nós uma nova interpretação que levará a outra compreensão”. Assim, toda nossa intencionalidade consciente se dirigiu ao nosso objeto de estudo (TRIVIÑOS, 2017), ou seja, uma análise pormenorizada dos aspectos teórico-metodológicos contidos nos resumos e

nas palavras-chave oriundas das dissertações defendidas pelos discentes do Mestrado ProfEPT, IFSULDEMINAS, Polo de Poços de Caldas-MG, no período de 2020 a 2021.

Do ponto de vista conceitual, trouxemos na revisão bibliográfica, alguns dos autores referência para as bases da EPT, quais sejam: Ciavatta (2016); Frigotto (1985, 2008); Frigotto e Araújo (2018); Frigotto e Ciavatta (2006); Gramsci (2004); Manacorda (1990); Monasta (2010); Nosella (2007, 2011, 2015); Pistrak (2000); Ramos (2021) e Saviani (2012, 2017). Utilizamos ainda o documento Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Documento Base, produzido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2007).

## 1.2 O resumo como objeto de estudo

A Norma Brasileira atualmente utilizada para a escrita de resumos acadêmicos é a ABNT NBR 6028:2021<sup>5</sup>, que os definem como uma “apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 2021, p. 1), e recomenda a utilização de resumo informativo em documento técnico ou científico. Por resumo informativo se entende o “trabalho que informa finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento, de tal forma que possa, inclusive, dispensar a consulta ao original” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 2021, p. 2). Dessa forma, cabe ao resumo dar ao leitor uma visão global do trabalho nas suas diversas etapas. Quanto à extensão, a NBR: 2028:2021 orienta que convém que nos trabalhos acadêmicos tenham de 150 a 500 palavras.

No *template* para a dissertação do Mestrado ProfEPT, encontram-se as orientações para sua elaboração:

Deve-se ressaltar de forma clara e sintética a natureza e o objetivo do trabalho, o método que foi empregado, os resultados

---

<sup>5</sup>A atualização da NBR 6028:2021 foi publicada em 19 de maio de 2021 e estabelece os requisitos para apresentação de RESUMO, RESENHA E RECENSÃO. 1. Resenha e Recensão não constavam na norma anterior. 2. Define os três tipos de resumos: RESUMO, RESUMO INDICATIVO e RESUMO INFORMATIVO. 3. A referência é opcional quando o resumo estiver contido no próprio documento. 4. Recomenda-se utilizar o verbo na terceira pessoa. 5. Em documento técnico ou científico, recomenda-se usar o resumo informativo. 6. Nas Palavras-chave teve alteração na apresentação: iniciais em minúsculo e separadas por ponto e vírgula. 7. Mudança do verbo ‘deve’ para ‘convém: ‘Convém usar o verbo na terceira pessoa.’

e as conclusões mais importantes, seu valor e originalidade. O resumo deve conter apenas um parágrafo com no mínimo 150 e no máximo 500 palavras. Sugere-se que no texto do resumo sejam utilizadas as palavras ProfEPT, Ensino, Educação Profissional e Tecnológica e produto educacional (TEMPLATE..., 2019).

O gênero textual chamado de resumo é um texto reescrito, a partir de um texto fonte. Os textos reescritos podem ser subdivididos em dois grandes grupos: (1) textos que contenham um julgamento sobre o texto fonte - comentários, resenha crítica ou resenha; (2) e textos que não contenham um julgamento sobre o trabalho final - resumo, sinopse, sumário e síntese (LIMA, 2004).

Neste intuito é importante destacarmos que toda comunicação verbal se organiza em gêneros textuais, que nada mais são do que constructos socio-históricos dinâmicos, que se reconstróem em função das necessidades sociais; assim sendo, constituem-se em produtos das interações sociais da linguagem (GUIMARÃES; MELO; PEREIRA, 2018). Os autores salientam que um resumo deve ter coerência interna, e isso é possível de ser verificado analisando-se a coerência entre objetivo e metodologia; resultados e conclusão; objetivo e conclusão; e título e o conjunto do trabalho.

Para Lima e Gomes (1994), em um resumo, depois da introdução e do objetivo do estudo, inicia-se a descrição dos pontos principais da metodologia empregada na parte empírica do estudo, seguida dos resultados obtidos, e “normalmente a descrição da metodologia ocupa a maior parte do resumo, devido à necessidade de levar o leitor a entender como foi feito o estudo” (p.75), sendo que este pode compreender vários procedimentos como seleção dos sujeitos, calibração de instrumentos, aplicação de questionários, entrevistas, forma de análise dos resultados e outros. Asseveram, ainda, que “no resumo não há espaço para reportar todos os procedimentos realizados pelo pesquisador [...] [devendo] ser relatados apenas os imprescindíveis à compreensão, em linhas gerais, da estrutura do estudo” (LIMA; GOMES, 1994, p. 75).

Para esses autores:

a elaboração de um resumo é um desafio intelectual ainda maior que a redação de um artigo completo. Sua forma reduzida não permite divagações e circunlóquios, exige que se reporte o ponto central do estudo. A busca da essência do trabalho científico é um duro teste de sua qualidade (LIMA; GOMES, 1994, p. 71).

Vieira e Maciel (2007, p. 365) trazem que a expectativa de quem lê, é:

[...] encontrar nos resumos uma adequada sistematização das ideias do trabalho completo, expectativa que se explica pela necessidade de se ter uma noção, ainda que elementar, das contribuições dos trabalhos já realizados para as pesquisas em desenvolvimento.

Apesar de não ter um único modelo de resumo, alguns autores apontam que a parte inicial deve se dedicar a introduzir o assunto, para que assim o leitor consiga perceber as justificativas para a realização da pesquisa, a problemática que pretende responder e a sua conexão com a teoria, nesse sentido:

O caminho percorrido pelo pesquisador na realização do estudo deve se refletir no resumo, que começa estabelecendo o referencial teórico que fundamentou a realização da pesquisa. O ideal é que as duas ou três primeiras frases do resumo sejam destinadas à introdução do assunto. Neste espaço situa-se o problema, cita-se o que se sabe e/ou o que não se sabe a respeito do problema, as dúvidas existentes etc. Normalmente a introdução é feita em duas ou três frases. Na primeira contextualiza-se o problema de uma maneira geral e na segunda e terceira delimita-se, com clareza, o aspecto que será abordado no estudo, dando uma indicação das perguntas a serem respondidas (LIMA; GOMES, 1994, p. 73).

Finalmente, ressaltamos que o resumo, além de apresentar todos os elementos constitutivos, “a adequação dos métodos e procedimentos utilizados, bem como a relevância do estudo e a contribuição que este apresenta só podem ser julgadas por um pesquisador com experiência no tema abordado” (LIMA; GOMES, 1994, p. 77). Entretanto, o atendimento a todos os itens não garante que se trata de um estudo bem-feito.

### **1.3 O corpus da pesquisa**

Nosso recorte de pesquisa se ateu ao período de 2020 a 2021, em que foram defendidas 26 dissertações, de um total de 44 alunos ingressantes. Em 2020, em decorrência da pandemia causada pelo Coronavírus (Sars-CoV-2), não houve processo seletivo. No primeiro semestre de 2021, tivemos a entrada de 24 alunos, que estão em processo de qualificação. Das 26 dissertações, uma não foi encontrada, pois até o momento ainda não havia sido depositada na biblioteca. As demais 25 dissertações foram classificadas em



ordem cronológica crescente como D1, D2, D3... D25, conforme mês e ano de defesa (DISSERTAÇÕES..., 2021).

#### 1.4 Procedimentos

Optamos pela análise dos 25 resumos, focalizando os aspectos teórico-metodológicos, entretanto uma das dissertações não possui um resumo único e, sim, três, o que é explicado na Apresentação (D11) pela autora da dissertação: 'o estudo foi dividido em três etapas diferentes e subsequentes que são apresentadas em três artigos ao longo desta dissertação com o objetivo de torná-los mais facilmente comunicáveis.' Verificamos que nenhum dos três resumos apresentou todos os aspectos metodológicos da pesquisa, e nossa escolha para análise foi pelo primeiro resumo, pois a ficha catalográfica o tomou como referência. Essas análises, balizadas em materiais já publicados, constituíram-se a base primordial da nossa pesquisa bibliográfica (GIL, 2018).

Ademais, as informações extraídas dos resumos foram analisadas dentro da estrutura de Análise de Conteúdo descrita por Bardin (2016), onde a autora descreve três fases distintas: I) Pré-análise; II) Exploração do Material; e III) Tratamento dos Resultados Obtidos, por intermédio de inferências e interpretações.

Foram realizadas várias etapas de leitura dos resumos, procurando elementos que se mostrassem para análise, tendo como norte o problema levantado e o objetivo desta pesquisa, até que chegamos a uma definição das categorias, quais sejam: (a) referencial teórico da base conceitual do Mestrado ProfEPT; e (b) metodologia.

Após novas análises, estabelecemos cinco subcategorias que emergiram para a categoria 'referencial teórico da base conceitual do Mestrado ProfEPT': (a) resumos que indicam autores da base teórica do Mestrado ProfEPT; (b) resumos que indicam a orientação nas bases conceituais da EPT, sem indicar os autores; (c) resumos que indicam a orientação nas bases conceituais da educação crítica, sem indicar os autores; (d) resumos somente com termos que indicam uma relação com as bases conceituais da EPT; e (e) resumos que não apresentam informações sobre a base conceitual. Na categoria 'metodologia', consideramos três subcategorias: (a) natureza da pesquisa; (b) procedimentos técnico/operacionais para coleta de dados; e (c) análise dos dados.

Para o tratamento analítico, baseamo-nos em orientações sobre metodologia científica, em publicações de pesquisas sobre

resumos e levamos em conta o alinhamento teórico-metodológico ou não inspirado no materialismo histórico.

Com os resultados, esperamos compreender, refletir e criticar eventuais tendências, direcionamentos, omissões e fragilidades e aproveitar a produção científica no âmbito da análise aqui realizada, como fonte de reflexão e crítica interna. Justifica-se esta pesquisa, visto que não encontramos produção analítica com o mesmo locus de pesquisa (IFSULDEMINAS *Campus* Poços de Caldas-MG) e devido à relevância que os Resumos têm nos processos de indexação e recuperação da informação.

Para o desenvolvimento do tema, organizamos este capítulo em três seções. Na primeira, trazemos os pressupostos teóricos da EPT; na segunda, apresentamos os resultados, dialogando com as temáticas e a literatura pertinente e, na terceira, tecemos as ponderações e desdobramentos futuros.

## **2. Bases do referencial teórico do Mestrado ProfEPT**

Tomamos a afirmação de Monasta (2010, p. 12) de que “a educação é um campo no qual a teoria e a prática, a cultura e a política, inevitavelmente, se confundem; em que a pesquisa e a descoberta teórica se misturam com a ação social e política” como pressuposto principal para nossa própria compreensão sobre as bases da pesquisa no Mestrado ProfEPT.

É necessário pontuar a atualidade do pensamento de Gramsci (2004, p. 33) quando afirma que “a divisão fundamental da escola clássica e profissional era [é] um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” e quando, na sua proposta para uma escola unitária afirma que:

a [...] escola única, inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2004, p. 33-34).

A escola unitária, única do ponto de vista do conhecimento, seria frequentada tanto por operários quanto por intelectuais, todos recebendo uma formação profissional e a cultura clássica, e depois voltada para o ensino superior ou para o trabalho.

Consideramos, com Saviani (2017), ser o papel da teoria resgatar o sentido, no plano da consciência, das características essenciais do objeto que se fazem presentes historicamente em sua concreticidade, atuando “sobre a prática, a torna mais consistente, coerente, orgânica e eficaz” (p.718), de forma a contribuir para a desalienação dos sujeitos.

## **2.1 A Pedagogia Histórico-Crítica como um caminho possível**

A educação é uma mediação no seio da prática social mais ampla, sendo os problemas postos pela prática social o ponto de partida e de chegada da prática educativa e, portanto, da educação (SAVIANI, 2012). O autor inicia nos anos de 1980, a construção de uma teoria da educação fundamentada na prática social, qual seja, a ‘Pedagogia Histórico-Crítica’, explicada no livro *Escola e Democracia* (2012) e fundamentada em Gramsci e na dialética do materialismo histórico. Nesta formulação, dá sentido ao termo politécnica, como a relação entre instrução e trabalho produtivo, apontando que essa relação deveria ser a orientação basilar na organização da educação de nível médio (SAVIANI, 2017).

De forma sintética, apresentamos os três momentos da pesquisa com o aporte da Pedagogia Histórico-Crítica, que nas palavras do próprio autor, “não devem ser considerados formalmente ou cronologicamente em sequência mecânica. Trata-se de momentos que se interpenetram, relacionando-se e se condicionando reciprocamente, ainda que, no plano da exposição, nós os abordemos um após o outro” (SAVIANI, 2017, p. 716).

1º momento: identificar as características estruturais do objeto do estudo, seja relacionado às finalidades e objetivos da educação, às instituições formadoras, aos agentes educativos, aos conteúdos curriculares ou procedimentos pedagógico-didáticos. Considerar esse objeto de estudo em suas múltiplas determinações, afastando explicações do senso-comum, fragmentadas ou unilaterais, de forma a apreender a concretude do objeto enquanto fenômeno histórico.

2º momento: contextualizar o objeto do estudo, histórica, social e epistemologicamente. Considerar, de forma crítica, o tratamento dado pelas teorias hegemônicas. Isto significa perceber os limites, insuficiências e inconsistências na forma como o objeto se desenvolveu e, ainda, colocar-se na perspectiva dos interesses dos que estão em posição de desigualdade na hierarquia social.

Saviani (2017, p. 719) nos ajuda a compreender as três

formas necessárias à contextualização:

**Historicamente**, a desmontagem implica mostrar quando, como e em que contexto surgiram e se desenvolveram; **socialmente**, cabe indicar a que interesses ocultos elas servem e como justificam esses interesses; **epistemologicamente** a desmontagem evidenciará seus pressupostos, a concepção sobre a qual se apoia, a lógica de sua construção com as incoerências, inconsistências e contradições que a caracterizam. Tudo isso sem deixar de reconhecer seus possíveis acertos e eventuais contribuições, que serão incorporados ao serem superados pela teoria crítica (grifos nossos).

3º momento: cabe ao pesquisador promover, deliberada e sistematicamente, o acesso ao domínio dos instrumentos necessários para uma compreensão global do objeto. Isso, no caso do Mestrado ProfEPT, dá-se na construção de um Produto Educacional, com um padrão elevado e adequado para assegurar uma educação de qualidade.

## 2.2 A dialética e os métodos de exposição e de investigação

Nas palavras de Saviani (2017, p. 714), “ao discutir o problema metodológico, passei em revista os vários métodos que poderiam ser adotados, a saber, o método lógico-conceitual, o método empírico, o empírico-logístico, o fenomenológico, o dialético [...]”. Após vários estudos, o autor chega ao método dialético como único caminho possível para sua teoria, compreendendo o método dialético como um “movimento que parte da síntese (a visão caótica do todo) e chega, pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples), à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas)” (p. 714-715).

Assim, no caso do Mestrado ProfEPT, compreendemos que a dialética exige aplicação prática, no caso um produto educacional que se destine à transformação da realidade objetiva.

Quanto aos métodos de exposição e de investigação, Saviani (2017), apoiado em Marx (1968), faz distinção entre eles. Na investigação o pesquisador deve apoderar-se do objeto, considerando uma análise criteriosa das formas como se desenvolveu, buscando qual(is) conexão(ões) pode(m) ser estabelecida(s) entre elas. A exposição consiste em descrever, de forma sistematizada, esse movimento do real resultante dos achados na investigação crítica. Cabe destacar que investigação e exposição não são movimentos lineares. A linearidade entre eles

é apenas na escrita final do texto, pois no andamento da pesquisa, constituem-se em movimentos de idas e vindas, ora da investigação para a exposição, ora da exposição de volta à investigação, sempre que na sistematização dos dados, o pesquisador se depara com novas interrogações, lacunas, inconsistências e contradições. Esse é o verdadeiro processo dialético na pesquisa científica.

### **3. Dialogando com as temáticas e a literatura pertinente**

Nesta seção, apresentamos os dados e as análises: sendo em primeiro lugar, as que se referem à base conceitual; seguidas dos aspectos metodológicos.

#### **3.1 ANÁLISE DA BASE CONCEITUAL NOS RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES DO PROFEPT - POLO DE POÇOS DE CALDAS, DEFENDIDAS NO PERÍODO DE 2020-2021**

Analisando o Quadro 1, podemos afirmar que a identidade com a base conceitual do Mestrado ProfEPT é indicada claramente em nove resumos de dissertações (36%), através dos autores apontados: Marx, Gramsci, Vygotsky, Saviani, Moura, Araújo, Frigotto; ou através da orientação nas bases conceituais da EPT, ou das orientações no referencial teórico.

Em sete resumos (28%), podemos inferir uma relação implícita a partir dos termos utilizados - formação integral, currículo integrado, trabalho como princípio educativo e formação humana integral. Em nove deles (36%), não há indícios dessa orientação.

### Quadro 1 – Referencial teórico da base conceitual do Mestrado ProfEPT

Subcategorias	Dissertações
(a) Resumos que indicam autores da base teórica do Mestrado ProfEPT.	nos conceitos de formação omnilateral de Marx e escola unitária de GRAMSCI (D1); - na teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky (D2) - sob a perspectiva teórica de autores como Dermeval Saviani e Dante Henrique Moura, que acreditam na EPT como caminho para a formação inteira do sujeito (D9); - as práticas pedagógicas propostas pelos estudiosos da área de educação profissional e tecnológica, Ronaldo Marcos de Lima Araujo e Gaudêncio Frigotto (D21).
(b) Resumos que indicam a orientação nas bases conceituais da EPT, sem indicar os autores.	- D13, D16.
(c) Resumos que indicam a orientação nas bases conceituais da educação crítica, sem indicar os autores.	- educação crítica de fundamentação marxista (D4); - bases conceituais da EPT, da pedagogia histórico-crítica (D5); - pedagogia histórico-crítica (D10).
(d) Resumos somente com termos que indicam uma relação com as bases conceituais da EPT.	- formação integral (D3), (D7), (D15), (D24); - currículo integrado (D12); - trabalho como princípio educativo (D20); - formação humana integral (D25).
(e) Resumos que não apresentam informações sobre a base conceitual.	- D6, D8, D11, D14, D17, D18, D19, D22, D23.

Fonte: Os autores (2022)

Destacamos que a ausência da indicação explícita do referencial teórico em 28% dos resumos e sua ausência total em 36% dos resumos dificulta a compreensão do corpo teórico da pesquisa e não atende ao que deve ser colocado em um resumo informativo. Os resultados sugerem que, em menos da metade deles, está explícita a identificação da pesquisa com as bases

conceituais do Mestrado ProfEPT.

De acordo com Luna (2000, p. 32), “o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades,” daí ser necessário dar o devido destaque ao amparo teórico dos conceitos e termos para que o leitor tenha essa informação já na leitura do resumo. Luna (2000, p. 88) ainda assevera que “no trabalho propriamente de pesquisa, de investigação, um primeiro esforço é o resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo”.

### **3.2 Análise dos aspectos metodológicos nos resumos das dissertações do ProfEPT - Polo de Poços de Caldas, defendidas no período de 2020-2021**

Na análise aqui apresentada, consideramos três subcategorias: (a) natureza da pesquisa; (c) procedimentos técnico/operacionais para coleta de dados; e (c) análise dos dados. Na leitura dos resumos, procuramos por indícios que informassem a metodologia, seja por meio de palavras, tais como: método, estratégia, metodologia, enfoque ou abordagem; pelo tipo de pesquisa: exploratória, explicativa, descritiva, documental, bibliográfica, qualitativa, quantitativa ou métodos mistos (GIL, 2018); pelo método de abordagem: indutivo, dedutivo, hipotético-dedutivo ou dialético (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 84-85); pelo método de procedimento: histórico, comparativo, tipográfico, funcionalista, estruturalista, etnográfico, monográfico, estatístico, estudo de caso ou método do caso (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 242); ou mesmo pela identificação de autores da área de metodologia científica ou de aportes teóricos em algum paradigma como fundamento, tais como enfoque positivista, fenomenológico ou dialético (TRIVIÑOS, 2017).

Em relação à identificação de instrumentos de coleta de dados ou procedimentos técnicos, buscamos por: instrumento, procedimento técnico, questionário, formulário, grupo focal, observação, entrevista, roda de conversa, oficina etc. Para verificar a forma de análise de dados, procuramos por: análise de dados, análise de conteúdo, análise comparativa qualitativa, análise textual discursiva, teoria fundamentada nos dados ou análise do discurso (ORLANDI, 2005; CHARMAZ, 2009; DIAS, 2011; BARDIN, 2016; MORAES; GALIAZZI; 2016).

Como resultados (Quadro 2), em quinze resumos (D1, D4,

D5, D6, D8, D9, D10, D11, D14, D15, D20, D21, D23, D24, D25) não encontramos nenhuma informação que mencione a metodologia da pesquisa, o que demonstra uma ausência total em 60% deles. Assim, como apontado também por Vieira e Maciel (2007), os dados indicam uma confusão em três resumos (D16, D18, D22) entre os procedimentos técnico/operacionais para coleta de dados e a metodologia de pesquisa, pois é mencionado somente o uso do questionário como metodologia.

Quanto à natureza da pesquisa, quatro resumos a classificaram dentro da abordagem qualitativa (D6, D14, D20, D23), três como quali-quantitativa (D4, D15, D24) e uma de natureza investigativa (D8). Encontramos ainda uma de caráter exploratório (D8), uma de natureza aplicada (D24), um estudo de caso (D23), e uma pesquisa-ação (D25). Em relação à pesquisa-ação como metodologia, Frigotto (2000) questiona em que medida ela “nos ajuda a aprofundar o entendimento da pesquisa como crítica, como produção de conhecimento e como sustentação de uma prática mais consequente” (p.83), assim como em que medida “pode banalizar o processo mesmo de apreensão rigorosa dos fatos que analisamos” (p.83). Em onze (44 %) não há informação sobre a natureza da pesquisa (D1, D2, D3, D7, D12, D13, D16, D17, D18, D19, D22) e, em seis (24%) (D5, D10, D11, D20, D21, D25), há apenas uma única informação. Em relação a análise documental, encontramos referência em nove delas (D4, D6, D8, D9, D10, D11, D14, D15, D23).

Para o estudo do referencial teórico, sete informam que fizeram revisão, levantamento ou pesquisa bibliográfica, revisão de literatura, estudo ou discussão teórica (D4, D5, D6, D9, D14, D21, D23).

Não verificamos, em nenhum dos resumos, o alinhamento explícito entre os indícios encontrados no ‘referencial teórico da base conceitual do Mestrado ProfEPT’ com os indícios da ‘metodologia’. O resumo D1 faz a indicação de que se utilizou das orientações da Pedagogia Histórico-Crítica sem, contudo, especificar a metodologia. Considerando apenas este resumo que aponta que se utilizou “[...] como metodologia as orientações da Pedagogia Histórico-Crítica”, 96% dos resumos não apresentam indícios metodológicos relacionados com as bases do ProfEPT, notadamente de inspiração no materialismo histórico. Isso pode ser creditado à contenção no número de palavras para o resumo (150 a 500) ou a não apropriação da dialética como método investigativo.

Quanto aos procedimentos técnico/operacionais utilizados



na coleta de dados, treze (52%) não fazem qualquer referência (D1, D2, D3, D4, D6, D7, D9, D10, D11, D12, D13, D19, D20). Dos que mencionaram os procedimentos utilizados, em dez (83%) aparece o questionário (D5, D8, D14, D15, D16, D17, D18, D21, D22, D24, D25). A entrevista é mencionada em quatro (33%): D5, D8, D21 e D23. A roda de conversa com o uso da metodologia de grupos focais aparece em D8. Com uma única menção, são citados em 32% dos resumos: observação (D5); roda de conversa (D25); notas de campo (D5); questionário (D16, D18 e D22); depoimentos (D17), sem informar como os dados foram coletados. Em oito encontramos indícios sobre terem feito análise documental, mas em (D11) é a única informação metodológica.

Em relação à análise dos dados, foram três os achados: análise do discurso, que é apontado em D4, D20 e D24. Em D24, é relatada como sendo descritiva e reflexiva. Isso representa 88% de ausência de indícios sobre a forma como os dados foram analisados. Cabe destacar que essa forma deve manter estreita relação com a teoria, pois nela se concentra o esforço investigativo visando a encontrar “as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada” e, ainda, é no trabalho de análise que pode-se superar a percepção imediata, o senso-comum, “passando-se do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade” (LUNA, 2000, p. 88-89).





Em síntese, verificamos ausência total de referência à metodologia em 60% dos resumos e, em relação à ausência por subcategoria, tivemos: (a) natureza da pesquisa: 44%; (b) procedimentos técnico/operacionais para coleta de dados: 52%; e (c) análise dos dados: 88%. O questionário aparece em 83% dos resumos, sendo o instrumento de coleta de dados mais utilizado.

Há uma ausência de informação quanto ao materialismo histórico-dialético como um quadro referencial para elaboração de categorias de análise e da dialética como processo de pesquisa. E, a respeito dessa abordagem, Frigotto (2000) analisa algumas dificuldades em relação ao estabelecimento de um quadro referencial teórico e de categorias de análise, que ora são tomadas de forma abstrata, especulativa – sem historicização, o que pode resultar em análises que estabelecem uma relação externa com elas; e ora funcionam como formas dentro das quais os fatos têm que se enquadrar.

O autor aponta duas questões que são necessárias na construção de um conhecimento realmente científico: ter como princípio a distinção entre o que é fundamental do que é secundário na pesquisa e revisitar a teoria e reconstituir as categorias de análise sempre que necessário, pois esse é o verdadeiro processo dialético, dadas a historicidade, as mediações e as contradições que emergem no processo de investigação. Assim, não há razões necessárias para se ritualizar a pesquisa em etapas estanques, ou mistificar o formalismo dos projetos quando se incorpora a perspectiva dialética na prática de pesquisa.

Outro apontamento é o de que:

[...] há uma tendência de tomar o 'método', ainda que dialético, como um conjunto de estratégias, técnicas, instrumentos. Não só o método aparece isolado, como a questão da concepção de realidade de mundo, a questão ideológica, as relações de poder e de classe nem sequer aparecem (FRIGOTTO, 2000, p. 83).

A partir dos achados aqui apresentados, o que se percebe é um desalinhamento informacional, tanto do ponto de vista estrutural e metodológico quanto do ponto de vista teórico, ou seja, há uma ausência de alinhamento às bases conceituais da EPT, que pode ser creditada à falta de compreensão sobre a elaboração de resumos e sobre sua significação no campo da indexação e busca. Elas são praticamente desconsideradas como informação necessária no resumo. Creditamos isso, em parte, à insuficiência de leituras e estudos na área, o que leva a uma falta de clareza e insegurança

para definir a metodologia, e à grande quantidade de informações que deveriam ser obtidas de uma só vez para dar conta da produção exigida no Mestrado ProEPT, incluindo aí, além da dissertação, a obrigatoriedade de desenvolver o produto educacional. Essa dificuldade também é apontada por Frigotto (2000), que percebe, em suas análises de teses, dissertações e outras produções teóricas o esforço para se assumir uma determinada perspectiva.

#### **4. Considerações finais**

De forma geral, além de uma inconstância no aspecto formal dos resumos, observamos a falta de informações relevantes que possibilitem ao usuário entender os aspectos relevantes da dissertação - fundamentação teórica e metodologia. Cabe lembrar que é por meio das informações apresentadas no resumo que o leitor decide sobre se é adequado ou não consultar uma fonte de pesquisa na sua íntegra - neste caso, as dissertações. Ademais, ressaltamos que os resumos analisados não apresentaram de maneira concisa alinhamento às bases conceituais do Mestrado ProfEPT, bem como ao materialismo histórico-Dialético.

Em relação aos aspectos metodológicos analisados nos resumos, quando aparecem, estão indicados superficialmente. Entretanto, acreditamos que certamente estão melhor detalhados no corpo do texto e, portanto, expressam com mais precisão as orientações do enfoque metodológico escolhido pelo autor para o desenvolvimento, aplicação e comunicação da pesquisa, no formato de dissertação. Portanto, possivelmente em uma leitura completa das dissertações acharíamos mais informações sobre a metodologia, contudo este não foi o objetivo desta pesquisa, que se concentrou na análise dos resumos.

Outros estudos são necessários para uma melhor compreensão desse fenômeno 'resumo', tais como analisar a coerência interna entre problema, objetivos, base teórica, procedimentos metodológicos e conclusões, bem como outros aspectos não abordados aqui como, por exemplo, se o resumo apresenta de forma sintética as finalidades, os resultados, as conclusões e ainda, informações sobre o produto educacional, *lôcus* de aplicação, sujeitos envolvidos, e a indicação de área de concentração, linha de pesquisa e macroprojeto. Sugerimos, ainda, uma análise mais extensa no texto das dissertações que contemple a convergência ou não das orientações do enfoque metodológico escolhido pelo autor e o percurso da pesquisa. E, por último,

consideramos que as discussões aqui realizadas podem favorecer uma possível (re)orientação do planejamento pedagógico do curso; avaliação da sua relação com a base teórica em EPT; e definição de processos de (auto)avaliação. Outrossim, recomendamos a atualização do template do Mestrado ProfEPT de acordo com o apontado nesta pesquisa.

## 5. Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028**: informação e documentação - resumo, resenha e recensão - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 30 mar. 2022.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CIAVATTA, Maria. Da educação politécnica à educação integrada: como se escreve a história da educação profissional. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2016, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1027-2869-1-pb.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

DIAS, Osório. Análise Qualitativa Comparativa (QCA) usando Conjuntos Fuzzuy: uma abordagem inovadora para estudos organizacionais no Brasil. In: ENCONTRO DA ANPAD, 34., 2011, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2011. p. 2-17. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ2699.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2022.

DISSERTAÇÕES defendidas. 2021. Disponível em: <https://portal.pcs.ifsuldeminas.edu.br/profepet-dissertacoesdefendidas>. Acesso em: 2 abr. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 11, n.3, p. 1-14, set./dez., 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 249-266. Disponível em: [https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos\\_Federais\\_de\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Ci%C3%Aancia\\_e\\_Tecnologia\\_-\\_Rela%C3%A7%C3%A3o\\_com\\_o\\_Ensino\\_M%C3%A9dio\\_Integrado\\_e\\_o\\_Projeto\\_Societ%C3%A1rio\\_de\\_Developolvimento.pdf](https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Developolvimento.pdf). Acesso em: 28 mar. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, , 2006. 373 p. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_profissional\\_tecnologica/a\\_formacao\\_do\\_cidadao\\_produtivo\\_a\\_cultura\\_de\\_mercado\\_no\\_ensino\\_medio.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/a_formacao_do_cidadao_produtivo_a_cultura_de_mercado_no_ensino_medio.pdf). Acesso em: 28 mar. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Gramsci.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2021.

GUIMARÃES, Diana Ribeiro; MELO, Geisiane Nunes de; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Esquema: um gênero facilitador na recepção e construção textual na universidade. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 17, n. 2, p. 42-52, 2017. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/980/571>. Acesso em: 2 abr. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina. Métodos científicos. In: LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017. cap. 2, p.31-94.

LIMA, Jorge Roberto Perrou de; GOMES, Paulo Sérgio Chagas. Sugestões para elaboração de resumo de trabalho científico. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, v.8, n. 1, p.69-81, jan./jun. 1994. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138422/133885>. Acesso em: 25 mar. 2022.

LIMA, Renira Lisboa de Moura. **O ensino de redação**: como se faz um resumo. 3. ed. Maceió: EDUFAL, 2004.

LUNA, S. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. C. A.(org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 23-36.

MANACORDA, Mário A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto

Alegre: Artmed, 1990.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1968.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 59-67.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (Coleção Educadores)

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QcVnGf8d3CKnYspwdWMX97H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2022.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wFtvf3SFQR6y5qfVvNPmY8s/?lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2022.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503411>. Acesso em: 15 mar. 2022.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 13. ed. Campinas: Pontes, 2005. 100 p.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo na formação integral dos sujeitos. In: CORRÊA, H. E. R.; FIORUCCI, R.; PAIXÃO, S. V. **Educação (integral) para o século XXI: cognição, aprendizagens e diversidades**. Bauru, SP: Gradus Editora, 2021.

REGULAMENTO geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional. 21 fev. 2019. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16413-regulamento13julho>. Acesso em: 25 mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface**, Comunicação Saúde Educação, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 711-724, jul./set., 2017. Disponível em: <https://www>.



scielo.br/j/icse/a/tPJYjtq6473tpSkqTQkNZWm/?format=pdf&lang=pt.  
Acesso em: 28 mar. 2022

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

TEMPLATE dissertação formato tradicional. 2019. Disponível em: <https://profep.ifes.edu.br/tcc>. Acesso em: 25 mar. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2017. cap.2, p.30-79.

VIEIRA, Renata de Almeida; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Fonte investigadora em educação: registros do banco de teses da CAPES. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 353-367, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a12v33n2.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.



# **Reflexões sobre as memórias da EPT: apontamentos teóricos-metodológicos e panorama das pesquisas desenvolvidas no ProfEPT (2019-2021)**

---

Thiago de Faria e Silva<sup>1</sup>  
Xênia de Castro Barbosa<sup>2</sup>

## **1. Introdução**

Ao longo de sua história, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se consolidou tanto como um campo educacional importante para a educação brasileira quanto como um campo de pesquisas instigante. Nesse cenário, a participação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) tem sido marcante em diversas frentes, sobretudo no início do século XXI, com a oferta crescente de diversos cursos, por meio de uma expansão expressiva da rede, alcançando grande capilaridade geográfica, aumento do número de cursos oferecidos e um conjunto de ótimos resultados em várias experiências exitosas de ensino, pesquisa e extensão por todo o país.

Nesse contexto, a Rede Federal tem participado também das reflexões sobre a EPT como campo de pesquisa, contribuindo com o balanço contínuo sobre os seus desafios e potencialidades. O Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT) é um desses locais de reflexão sobre a EPT, reunindo

---

<sup>1</sup>Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Instituto Federal de Brasília (IFB), Campus Recanto das Emas e do Programa de Mestrado em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). E-mail: thiago.faria@ifb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7205-0021>

<sup>2</sup> Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Campus Porto Velho Calama e do Programa de Mestrado em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). E-mail: xenia.castro@ifro.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8082-6974>

instituições associadas de todos os estados do país, preocupadas em pensar sobre a educação profissional, em estreito vínculo com a experiência prática, pois docentes e muitos estudantes atuam em seu dia a dia na EPT em diferentes locais, instituições, funções e modalidades.

Uma das linhas de pesquisa do mestrado ProfEPT é dedicada a pensar a “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”. Entre suas abordagens, a linha propõe uma incursão dos pesquisadores pelos caminhos teóricos e metodológicos das memórias da EPT, o que nos permite relacioná-la a todo um conjunto de reflexões teórico-metodológicas consagradas no campo da História: a relação entre memória e história (LE GOFF, 2000; RICOEUR, 2007), a relação entre documento e monumento (LE GOFF, 2013), os lugares de memória (NORA, 1993), as práticas cotidianas (CERTEAU, 1998), a emergência de novos sujeitos nas pesquisas, as novas abordagens, as novas linguagens (fotografia, as artes, o audiovisual etc.) e a contínua diversificação de caminhos metodológicos para a escrita da história. Em interface com a EPT, essas questões podem proporcionar um ângulo de análise instigante para pensarmos as memórias da EPT e os caminhos metodológicos adotados para pesquisá-las.

O capítulo está estruturado em três tópicos. No primeiro, apresenta-se as potencialidades do conceito de cultura escolar para as pesquisas qualitativas no campo das memórias da EPT. No segundo, desenvolve-se uma reflexão sobre a pesquisa qualitativa em tempos de uso ostensivo de formulários e aceleração dos prazos de conclusão nas pós-graduações. Por fim, propõe-se um balanço (ainda inicial) das dissertações do ProfEPT que tratam das memórias da EPT.

Sem dúvida, diferentes respostas teóricas e metodológicas no campo da EPT já têm sido praticadas, seja por pesquisadores do campo externos ao programa, seja por docentes e estudantes do próprio programa, em artigos, participações em eventos, orientações, produtos educacionais e dissertações. Desse modo, este capítulo<sup>3</sup> tem como objetivo debater algumas questões teórico-metodológicas

---

<sup>3</sup> Este é um esforço inicial de reflexão sobre as bases metodológicas para pesquisa das memórias da EPT resultante de uma articulação dos docentes de História do ProfEPT ligados à linha de pesquisa Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos da EPT. O objetivo do trabalho é prosseguir com um balanço permanente sobre as dissertações e produtos educacionais que abordem as memórias da EPT.

básicas acerca das memórias da EPT e ser propositivo em relação às potencialidades das metodologias qualitativas, oriundas das pesquisas no campo da História e das Ciências Humanas. Para isso, partimos de uma questão inicial: como as memórias da EPT podem ser pesquisadas e quais metodologias podem potencializar e ampliar a escrita da história da EPT?

Este exercício pode ser valioso tanto para a atuação dos servidores nas instituições da rede federal em atividades de ensino, pesquisa e extensão, quanto para o repensar da própria instituição, ao criar um espaço de constante autorreflexão sobre suas práticas, identidades, propósitos e realizações. Ao se defender a EPT como uma educação unitária, tendo o trabalho como princípio educativo, em uma formação omnilateral, na esteira das contribuições de Frigotto (2009), Ciavatta (2014), Pacheco (2015), Saviani (1989), é importante aprofundar as pesquisas sobre o como construir uma EPT amparada nessas bases e como pesquisar práticas educativas e experiências enriquecedoras pautadas nesses princípios, voltados para uma formação ampla do ser humano e não uma mera formação instrumental para o mercado de trabalho, forjada na dualidade histórica entre educação profissional para as classes populares e ensino superior para as elites.

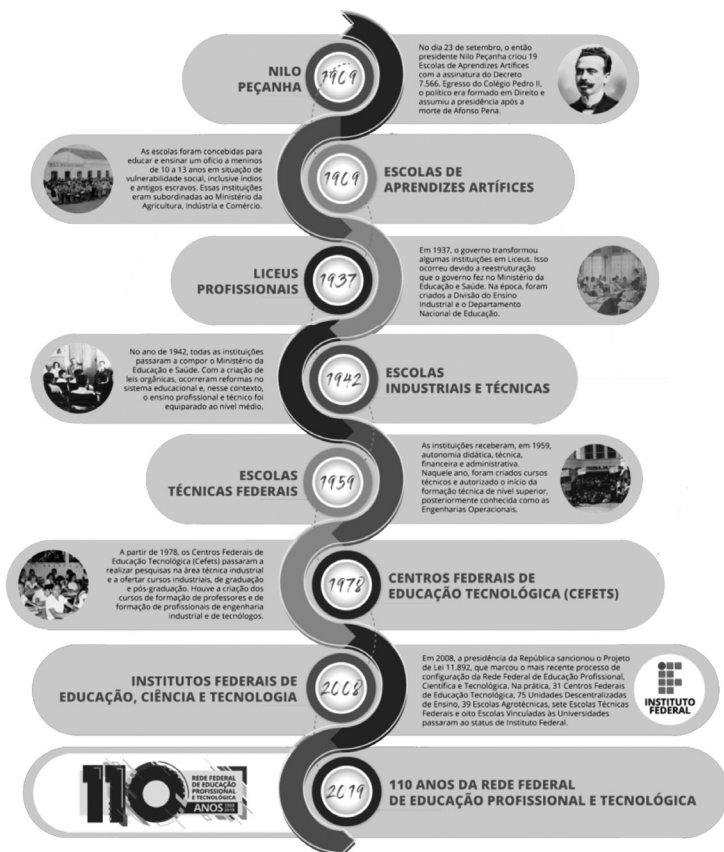
## **2. As memórias da EPT: repensar e ampliar um caminho hegemônico**

No âmbito da RFEPCT, a trajetória dessa centenária rede pública de ensino profissional, criada em 1909, tem sido construída a partir de diferentes lugares de memória (NORA, 1993), tais como seu marco fundador mais frequente (o Decreto nº 7.566 de 1909, que criou as 19 Escolas de Aprendizes Artífices), as comemorações e efemérides (como os 100 anos da rede federal em 2009 ou os 110 anos em 2019), publicações nos portais das instituições da rede, informativos, intervenções no espaço público, ações de extensão, publicações de pesquisadores de dentro e fora da rede federal. Um dos exemplos pode ser visto nesse material produzido e divulgado pelo CONIF para os 110 anos da Rede Federal:

Em 23 de setembro de 2019, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica celebra 110 anos de uma trajetória marcada pela evolução e pelo atendimento das necessidades contemporâneas. Esse percurso começou em 1909 com a criação das primeiras Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada unidade da federação constituída à época. De lá

para cá, ocorreram diversas etapas de reordenamento e, hoje, são 647 escolas em 651 municípios, mais de um milhão de matrículas e cerca de 80 mil servidores (professores e técnico-administrativos).<sup>4</sup>

**Figura 1 – Infográfico dos principais eventos na linha do tempo da Rede Federal de EPCT**



<sup>4</sup>Site 110 anos da Rede Federal. <https://110anos.redefederal.org.br/#historico>  
Acesso: 4/4/22.

Todas essas construções de sentido produzem lugares de memória sobre a rede federal e criam uma tessitura de sentidos sobre essa trajetória. Essa trama de fatos e memórias que sustenta a História da EPT se repete com frequência em documentos oficiais, textos de divulgação e trabalhos acadêmicos. Todas elas se unificam em torno do fato de estarem construindo sentidos, criando lugares de memórias e consolidando uma explicação sobre o passado da EPT, que se materializa na memória coletiva.

Um dos papéis decisivos dos historiadores e historiadoras é, antes de tudo, refletir e repensar como estão sendo construídas as histórias, questionando as bases teórico-metodológicas, com os sentidos atentos aos limites das abordagens que, neste caso específico, colaboram direta ou indiretamente para a construção de uma história da EPT. O convite realizado neste capítulo é a realização de um exercício reflexivo e provocativo, tal como proposto por Walter Benjamin, ao nos convidar a compreender a história a contrapelo (BENJAMIN, 1987), buscando um questionamento daquilo que foi deixado de lado, buscando aquilo que está silenciado ou não foi contemplado na história hegemônica.

Um primeiro olhar sobre um caminho metodológico hegemônico aponta para uma forte ênfase da construção dessa história da EPT a partir das fontes normativas e legais em diferentes trabalhos, desde documentos oficiais (PPCs e materiais de divulgação) até trabalhos acadêmicos de estudantes e pesquisadores. A grande difusão desse caminho metodológico entre os pesquisadores do campo da EPT termina por gerar uma trajetória hegemônica centrada nas normas de estruturação da EPT e especificamente da rede federal de EPCT, cujo eixo de análise é formado pelas normas e sua interpretação crítica, mesclada ao contexto político e social do país. Luís Cláudio Gonçalves Gomes faz uma crítica fundamental nessa direção em seu estudo sobre a Escola de Aprendizes Artífices de Campos dos Goytacazes:

Raros são os estudos que se dedicam às escolas de aprendizes artífices. Quando muito, os estudos avançam no sentido de desvendar a história da educação técnica por meio de dados empíricos. Observa-se que nesse campo do conhecimento permanece uma lacuna que precisa ser reduzida. É notória a escassez de estudos sistemáticos sobre essa importante temática. Apenas mais recentemente alguns poucos educadores, como Luiz Antonio Cunha, tem trabalhado crítica e extensamente sobre o assunto e há meio século, Celso Suckow da Fonseca publicou sua obra clássica, intitulada História do Ensino Industrial no Brasil. Isso certamente leva a concluir que a história particular

de cada uma daquelas 19 escolas de aprendizes artífices não tenha sido devidamente escrita e, no caso particular da Escola de Campos dos Goytacazes, absolutamente nenhum material sistematizado, de modo a contribuir com a sua história educacional, foi produzido (GOMES, 2006. p. 27).

Desse modo, cria-se uma narrativa histórica hegemônica muito generalizante e superficial. Cita-se as escolas de aprendizes artífices, a criação dos CEFETs ou dos Institutos Federais (IFs) em cada nova fase e momento histórico, mas em um panorama excessivamente generalizante dentro da evolução normativa e do contexto político nacional, o que termina por elidir e silenciar as experiências, os sujeitos, as práticas e os conflitos cotidianos na história da EPT. Não se trata de negar a importância das normas legais como fonte para a História, a importância das análises macroestruturais e todos os méritos desses trabalhos de grande qualidade, mas repensar o seu lugar absoluto como caminho hegemônico no campo de pesquisas sobre as memórias da EPT, no sentido de ampliar e enriquecer outras possibilidades e caminhos, inserindo novos pontos de vista para o diálogo.

Parte-se da hipótese de que esse traço hegemônico (a ênfase nas normas legais) nas memórias da EPT não é algo isolado, mas se insere em uma questão maior ligada às inquietações sobre a escrita da história da educação, apontadas pelo menos desde a década de 1990 por Dominique Julia e outros pesquisadores ligados à cultura escolar como campo de investigação para a história da educação (JULIA, 2001; FRAGO, 2007; CHERVEL, 1990).

Dominique Julia, na década de 1990 do século passado, ao refletir sobre algumas inquietações sobre a História da Educação a partir do olhar da cultura escolar como objeto histórico, destacou o grande relevo dos textos normativos nas pesquisas, o que acabava por gerar a ideia de “uma escola todo-poderosa, onde nada separa as intenções dos resultados” (JULIA, 2001, p. 12). Diante dessa questão, quais as consequências teóricas e metodológicas ao se erigir a norma legal como fonte privilegiada de construção de sentidos sobre a história da EPT? Ao realizar essa operação, o que estamos valorizando? O que estamos elidindo?

### **3. Culturas escolares como campo de investigação: potencialidades de renovação**

As discussões sobre a cultura escolar como objeto de investigação para a história da educação tem encontrado uma



expressão cada vez maior entre os pesquisadores brasileiros (VIDAL et al., 2004) e procura abrir um campo de investigação para pensar a instituição escolar no tempo e espaço a partir de:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Essas relações conflituosas entre normas e práticas, apontadas por Julia, abrem um espaço complexo de questões. Entre intenções e resultados, surge a cultura escolar no plural, como propõe Viñao Frago, formando um terreno de sedimentos sobrepostos que demandam um trabalho arqueológico de separação, identificação e análise das culturas escolares:

A cultura escolar seria, em síntese, algo que permanece e dura; algo que as sucessivas reformas só arranham ao de leve, que a elas sobrevive, e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo. Um sedimento configurado, isso sim, por capas mais mescladas do que sobrepostas que, em jeito arqueológico, é possível desenterrar e separar. É nesse sentido que caberia dizer que a tarefa do historiador é fazer a arqueologia da escola (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 87).

A escola, nessa perspectiva, está em constante relação com a sociedade à sua volta, recebendo normas e práticas das culturas com as quais lida no dia a dia e criando outras em seu interior, que terminam por ultrapassar os seus muros. Para entender essa escola que respira junto ao seu entorno, Reginaldo Plácido, Shyrlei Benkendorf e Denise Todorov (docente e mestrandas do ProfEPT) propõem também as noções de permeabilidade e porosidade, que nos auxiliam a pensar essas relações conflituosas das culturas escolares em constante contato com a sociedade a sua volta:

Entende-se a porosidade aqui como ilustração a partir de seu sentido geológico, como os espaços em si, os orifícios existentes e que se formam e que servem de lugar onde podem alojar-se substâncias de qualquer natureza, semelhantes ou não, que podem fundir-se ou excluírem-se. Enquanto a permeabilidade é a capacidade de um corpo ou estrutura permitir a passagem de uma determinada substância, originando fluxo. [...] compreender a porosidade como os espaços que existem ou que se formam na relação entre a instituição escolar e a sociedade que está

envolvida, enquanto a permeabilidade pode ser compreendida como a circulação de ideias nestes espaços e que geram fluxos de diálogo (PLÁCIDO, BENKENDORF, TODOROV, 2021, p. 192).

Esse terreno de investigação abre uma possibilidade de abordagem das memórias da EPT capaz de englobar as normas legais, mas em um campo de conflitos e práticas mais amplo, no qual há inúmeras ações de reforço ou resistência em relação ao arcabouço normativo. O desafio de pesquisar esse conjunto de tensões é enorme. Como corpo de fontes, as normas formam um conjunto seguro, coeso e organizado, cristalizado na escrita, ao prescrever condutas e direcionar práticas. No entanto, como se abrir para pesquisar as práticas conflituosas instaladas no cotidiano da EPT, vividas dentro e fora da sala de aula em respostas sutis e silenciosas ao que é prescrito pela norma? Como identificar as diferentes práticas de resistência ou aceitação dos diversos grupos e identidades culturais presentes nas instituições da EPT, entre servidores, estudantes das diferentes modalidades e toda a comunidade escolar?

Desde a Escola dos Annales, fundada nos anos 1930 e seguida de suas diferentes gerações, os historiadores ampliaram e diversificaram as possibilidades de fontes para a pesquisa em história. Se até o século XIX, o documento escrito era dotado de uma aparente objetividade, tão bem criticada por Jacques Le Goff nos clássicos textos reunidos no livro “História & Memória” (2013), hoje temos a possibilidade de buscar fontes históricas nos mais diferentes registros e linguagens. Levar essa abertura para a história da EPT significa encorajar os pesquisadores a buscar fontes inovadoras e pouco usuais para construírem suas pesquisas. Na perspectiva de Benjamin, entre o papel do colecionador e do alegorista, um caminho poderia ser pesquisar entre aqueles vestígios esquecidos, nunca lembrados e não considerados dignos de se constituir em fontes para a História:

Talvez o motivo mais recôndito do colecionador possa ser circunscrito da seguinte forma: ele empreende a luta contra a dispersão. O grande colecionador é tocado bem na origem pela confusão, pela dispersão em que se encontram as coisas no mundo. [...] O alegorista é por assim dizer o polo oposto ao colecionador. Ele desistiu de elucidar as coisas através da pesquisa do que lhes é afim e do que lhes é próprio. Ele as desliga de seu contexto e desde o princípio confia na sua meditação para elucidar seu significado. O colecionador, ao contrário, reúne as coisas que são afins; consegue, deste modo, informar a respeito

das coisas através de suas afinidades ou de sua sucessão no tempo. No entanto – e isto é mais importante de todas as diferenças que possa haver entre eles –, em cada colecionador esconde-se um alegorista e em cada alegorista, um colecionador (BENJAMIN, 2009, p. 245).

Como colecionador, trata-se de reunir agrupamentos significativos de fontes, constituindo acervos, buscando nadar contra a corrente presentista do esquecimento e preservar registros de práticas em nossas instituições escolares, normalmente pouco preocupadas com a preservação dos registros das experiências e muito negligentes com a constituição de acervos e arquivos próprios sobre o cotidiano escolar. Como alegorista, caberia analisar e dar sentido a esse material reunido, fazendo-o dialogar com o diverso, em outros contextos, confrontando-o com as fontes hegemônicas para fazer emergir sentidos muitas vezes desconhecidos ou silenciados.

Em um esforço propositivo, mas não restritivo, pode-se destacar a possibilidade de reconhecer fontes para pesquisar as relações conflituosas das culturas escolares, tensionadas entre as práticas e as normas, nos mais diferentes âmbitos.

Nas linguagens, pode-se fazer o esforço de buscar fontes não apenas escritas (normas, leis, resoluções, livros, provas etc.), mas em fotografias, músicas, oralidades (sotaques, expressões, falas cotidianas), rádio, podcasts, vídeos, artes plásticas, danças, performances, práticas esportivas e toda e qualquer linguagem de comunicação que expresse algo, seja aceitação ou repulsa, seja algo prescrito, aceito ou até mesmo algo não prescrito (aprendizagens informais) ou as não aceitas pela norma (atos de indisciplina), dentro ou fora da sala de aula. Todas as formas de expressão de toda a comunidade escolar interessam ao estudo das culturas escolares e podem contribuir para enriquecer a história da EPT.

Em relação aos sujeitos, pode-se buscar fontes de pesquisas nas produções dos mais diferentes grupos constituintes das culturas escolares. Entre os estudantes dos mais diferentes cursos, do Ensino Médio Integrado, EJA até a pós-graduação. Também entre os servidores e a comunidade escolar. E, sobretudo, abrindo-se para reconhecer as infinitas identidades presentes dentro de cada instituição, compondo um universo infinitamente diverso de culturas escolares sedimentadas em relações conflituosas que podem ser vistas de diferentes ângulos, dependendo de qual referencial identitário se adota. Por exemplo, a trajetória em um mesmo curso, em um mesmo campus e mesma turma, com os mesmos

professores e o mesmo regime de normas, pode ser uma experiência completamente diferente para um estudante indígena, para um estudante quilombola ou para estudantes de gêneros diferentes. A abordagem das culturas escolares pode nos impulsionar a construir um objeto de pesquisa que se abra para pesquisar as memórias da EPT, sem esquecer das normas em um nível macroestrutural, mas abrindo espaço para compreender essas normas inseridas em um cotidiano de enorme diversidade de vidas e tensões inscritas nas práticas do dia a dia, dentro e fora da sala de aula.

Dentre as críticas possíveis a essa abordagem amparada nas culturas escolares, certamente está a de um possível enfraquecimento da abrangência da análise, ao se construir um objeto de pesquisa muito micro, o que poderia resultar em uma fragmentação excessiva em diferentes identidades. Esta crítica, no campo da História, ficou marcada pela expressão história em migalhas de François Dosse (1994). No caso das culturas escolares da EPT, essa fragmentação de pesquisa em diferentes microuniversos identitários tende a equilibrar o excessivo peso em uma abordagem macro, ainda predominante, calcada em uma constante análise da evolução das normas, das políticas públicas e suas interações com o universo político-econômico do país ao longo de sua história. Nesse sentido, a incorporação de novas linguagens, novos sujeitos, novas fontes e novas abordagens nas pesquisas das memórias da EPT pode resultar em um ganho complementar e uma bem-vinda ampliação dos desafios e conflitos já identificados pelas abordagens macroestruturais hegemônicas nas bibliografias da EPT, nos históricos institucionais oficiais e demais textos que propõem um percurso histórico na EPT.

Destacamos, ainda, a título de exemplo e proposição, duas metodologias com grande potencialidade para a pesquisa qualitativa sobre as memórias da EPT, embora existam inúmeras outras possibilidades: a História Oral e a Etnografia. Como elemento comum, as duas metodologias direcionam grande atenção à alteridade. Em ambas, o pesquisador se engaja em um processo de abertura à experiência do outro, seja no processo de escuta sensível da narrativa oral sobre as experiências vividas, seja na observação atenta das experiências no cotidiano.

As duas metodologias também possuem dificuldades comuns, pois demandam grande esforço dos pesquisadores. Na História Oral, a realização das entrevistas deve ser precedida de um processo de preparação prévia e está longe de ser apenas o ligar de um gravador para ouvir espontaneamente o outro. Sem

pretender retomar aqui as bases essenciais da História Oral presente em diferentes abordagens e manuais<sup>5</sup>, cabe destacar um aspecto lembrado por Alessandro Portelli sobre o método:

Mas o único e precioso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual, é a subjetividade do expositor. Se a aproximação para a busca é suficientemente ampla e articulada, uma secção contrária da subjetividade de um grupo ou classe pode emergir. Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. Fontes orais podem não adicionar muito ao que sabemos, por exemplo, o custo material de uma greve para os trabalhadores envolvidos; mas contam-nos bastante sobre seus custos psicológicos (PORTELLI, 1997, p. 31).

Essa valorização da subjetividade não significa, entretanto, uma restrição ao universo particular, uma vez que essas subjetividades se tornam representativas de grupos e fenômenos sociais mais amplos.

Na Etnografia, a observação em campo também deve ser precedida de uma preparação prévia, deve contar com registros de pesquisa criteriosos enquanto é realizada e de uma análise cuidadosa da pesquisa de campo. Cláudia Fonseca (1999), no artigo “Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação”, discute diversas questões envolvendo a etnografia e a educação e chama a atenção para os resultados que vão além da intersubjetividade entre pesquisador/pesquisado:

É praxe, nas discussões sobre o método etnográfico, dar ênfase à experiência do pesquisador no campo. Discorre-se longamente sobre a relação pesquisador-pesquisado ou o “anthropological blues” dessa etapa da pesquisa e sublinha-se a importância do insubstituível diário de campo. Trata-se de elementos fundamentais do método. No entanto, a análise antropológica não se limita a esta dimensão intersubjetiva da pesquisa. Através desse método, em geral tecem-se conclusões também quanto aos “nativos”: seu modo de vida, suas formas de organização social, seus valores familiares, suas crenças religiosas, atitudes políticas etc. Entre a experiência de campo e estas conclusões,

---

<sup>4</sup>Para conhecer alguns caminhos metodológicos para a História Oral, consultar: THOMPSON (1992), COSTA (2014), PORTELLI (1997a, 1997b), ALBERTI (2005), MEIHY (1998). Essa edição do periódico reúne diversos textos de excelente qualidade sobre a temática: Revista Projeto História, PUC/SP, n. 15, abril de 1997.

há uma série de etapas que são descritas pouco ou *pas du tout* nas discussões metodológicas (FONSECA, 1999, p. 66).

Sem dúvida, esses dois métodos, pautados na subjetividade e na alteridade, trazem mais dúvidas e questões para as histórias da EPT e certamente demandarão um maior esforço por parte dos pesquisadores que se aventurarem a utilizá-los. É importante não encará-los como fórmulas mágicas, mas vivenciar os dilemas proporcionados pelo método.

De forma inicial, até o momento, nosso levantamento dos trabalhos do mestrado do ProfEPT tem demonstrado esse enriquecimento dos estudos das memórias da EPT a partir de objetos de pesquisa mais focados em contextos locais, sujeitos pouco lembrados em suas especificidades e novas linguagens como fontes de pesquisa sobre a EPT.

Uma vez confirmada essa hipótese, mesmo a possível crítica ao enfoque micro pode ser atenuada pela ideia de que compreender as culturas escolares e as memórias da EPT demanda um longo e coletivo trabalho de arqueologia de todos os seus sedimentos. Desse modo, uma visão mais ampla só será possível após um conjunto de pesquisas que se somam e dialogam entre si, compondo um esforço coletivo e colaborativo de compreensão de um conjunto de culturas escolares em um determinado campus, um instituto específico, um estado, um país e até mesmo a identificação de práticas culturais comuns às culturas escolares em uma escala global.

#### **4. A pesquisa qualitativa em tempos de formulários e aceleração de prazos**

A abordagem das memórias da EPT a partir das culturas escolares encontra, ainda, alguns obstáculos de ordem operacional e cultural que dizem respeito ao modo como a produção acadêmica tem estabelecido seus parâmetros de avaliação de qualidade e prazos de execução. A pesquisa qualitativa demanda em muitos casos muito tempo para a sua execução, uma vez que os tempos da subjetividade pouco coincidem com os tempos do capital e de suas pressões sociais e culturais por produtividade. Soma-se a isso o incremento dos algoritmos, o *big data* e a vivência cada vez mais imersa na cibercultura (LEVY, 1999). Criamos, desse modo, um ambiente de dificuldades para a pesquisa qualitativa, pois torna-se cada vez mais difícil reconhecer e respeitar os tempos dos seres humanos em sua omnilateralidade.

Todo esse contexto, associado aos prazos cada vez mais curtos para conclusão dos trabalhos, tem nos colocado um dilema entre a necessidade pragmática de concluir as pesquisas dentro dos prazos estabelecidos pelas normas e o respeito ao tempo próprio exigido por uma pesquisa qualitativa. Trata-se não só da questão ética com os sujeitos participantes, mas também do respeito com os propósitos e tempos necessários para uma execução coerente com os objetivos esperados e com resultados consistentes sobre o problema investigado.

Esse dilema parece estar sendo sanado cada vez mais com uso de ferramentas digitais de inegável praticidade, como o Google Formulário. Um esforço de mapeamento empírico de seu vasto uso seria desnecessário, uma vez que quase todas as pesquisas em andamento se utilizam do Google Formulário para coleta de dados parcial ou até total da pesquisa.

Dentre os aspectos a serem analisados sobre esse cenário, um primeiro ponto se deve ao seu caráter limitado como ferramenta de pesquisa. Há uma desconexão inerente entre o pesquisador e o sujeito que responde ao formulário. A depender do público-alvo da pesquisa, esse vínculo pode ser maior ou menor, mas em qualquer caso, o sujeito responde a um formulário pré-elaborado, com diferentes metodologias para coletar as respostas e impressões, podendo ser objetivas ou abertas, com alguma resposta dissertativa ou comentário adicional. Esse distanciamento inerente ao formato já o delimita como uma ferramenta muito útil e prática para muitos casos, mas torna a ferramenta inadequada para tantos outros.

A questão fundamental é que, pela sua praticidade, acompanhada de todas as pressões sofridas no encurtamento de prazos nos trabalhos acadêmicos, o uso dessa ferramenta tem sido alargado ou adotado em razão muito mais das condições adversas de pesquisa vivenciadas do que pelos seus benefícios reais em prol dos resultados de pesquisa.

O silêncio sobre esse problema no mundo acadêmico parece diretamente proporcional ao número de pedidos de participação em formulários recebidos em nossas caixas de e-mail todos os dias. Essa enxurrada de pedidos de participação em pesquisas via formulário nos conduz a um segundo problema no uso dessa ferramenta. Ele diz respeito à abrangência e ao público-alvo das respostas. Com o aumento no número de pedidos de participação, tem sido cada vez mais difícil receber respostas em formulários. O resultado é um número cada vez menor de respostas e um público-alvo pouco representativo para além das bolhas acadêmicas

dos pesquisadores mais próximos, uma vez que responder um formulário tem se tornado um gesto de auxílio ao pesquisador.

Um terceiro problema decorrente do uso dessa ferramenta é a extensão dela na coleta de dados da pesquisa. O uso do formulário é muito comum para subsidiar uma fase inicial da pesquisa qualitativa. Por exemplo, no caso de um universo muito numeroso, pode ser uma estratégia útil para subsidiar e identificar o número menor de possíveis depoentes em entrevistas orais presenciais realizadas com todo o cuidado e tempo necessários para a escuta sensível da experiência narrada. Entretanto, o que a pandemia de covid-19 acelerou, mas não inventou, foi um uso cada vez mais predominante do formulário Google como ferramenta de coleta de dados. Essa prática tem gerado resultados de pesquisa pouco expressivos e superficiais, incapazes de dar conta dos objetivos elencados.

Em relação às memórias da EPT, não se trata de condenar o uso do formulário em todos os casos, mas avaliar o seu uso mediante uma reflexão sobre a sua efetiva contribuição aos objetivos da pesquisa, já reconhecendo que seu uso total ou principal dificilmente seria capaz de dar conta de uma pesquisa consistente sobre as memórias da EPT.

Para responder aos desafios apresentados pela abordagem das culturas escolares da EPT, a utilização de uma pesquisa qualitativa parece incontornável, sendo amparada pela adoção de metodologias que proporcionem a escuta, a narrativa e a compreensão mais profunda possível das subjetividades e identidades. E tudo isso leva tempo de preparação e demanda muito mais esforço de pesquisa do que construir um formulário Google e enviar para uma lista de e-mails.

## **5. Concepções das memórias e perspectivas metodológicas em dissertações do ProfEPT**

Em acesso aos repositórios institucionais das instituições associadas ao ProfEPT, foram selecionadas para análise 33 dissertações de mestrado defendidas no período de janeiro de 2019 a março de 2022, cujos títulos foram sugestivos de abordagem de temática concernente à memória. Desse total, 16 confirmaram a presença do descritor “memória”, 15 puderam ser baixadas na íntegra e uma teve apenas o resumo disponibilizado, devido à possível problema no website da instituição, razão pela qual foi descartada por esta pesquisa. Desse modo, apenas 15 dissertações



foram efetivamente analisadas por ocasião da pesquisa aqui reportada, a saber: teórico-metodológicas

**Quadro 1: Dissertações analisadas, 2022**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (A)</b>	<b>INSTITUIÇÃO ASSOCIADA</b>
Curso Técnico em Agropecuária da Escola Técnica Agrícola Vale da Uva Goethe: Impactos na Trajetória de Egressos	MENDES, Walquíria Guedert	IFSC
Trajetória Histórica do Curso Normal/Magistério no Colégio Estadual José Armim Matte, em Chopinzinho – PR (1960 – 1999)	QUADROS, Eleanandro de	IFPR
Primeiras Escolas Normais do Brasil - Formação de professores no Período Imperial (1835-1889).	PRADO, Douglas Silva do	IFPR
10 Anos do Instituto Federal do Acre (IFAC): Histórias de vida e trabalho no Campus Rio Branco.	SILVA, Elane Cristine Almeida.	IFAC
Cultura e Práticas Escolares na Escola Agrotécnica Federal de Manaus-Am (1979-1993)	CRUZ, Naasson Barbosa.	IFAM
Estudo Sobre a Identidade e Memória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE - Campus Ubajara.	FREITAS, Saulo Ramos de.	IFCE
“Nesse tempo falava-se muito de música: práticas pedagógicas do Instituto de Música do Rio Grande do Norte (1933 – 1961) em três movimentos.	NASCIMENTO, Alanderson Maxson Ferreira do	IFRN

MuseMEP: fortalecer e preservar a memória das Mostras de Educação Profissional da rede pública estadual do RS.	SCHÜSSLER, Clarice	IFRS
Entre a História e a Memória: acervo online sobre o processo histórico do Instituto Federal do Ceará.	CANDIDO, Francineuma Guedes.	IFCE
"Eu Lembro como se fosse hoje": memórias do curso técnico em Agente Comunitário de Saúde - PROEJA, do IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba	COSTA, Nara Soares.	IF Sudeste de Minas Gerais
Memória da classe trabalhadora: análise documental e visita museal no contexto do PROEJA.	SOUSA, Janaína de	IFSP
A memória da Educação Profissional e Tecnológica no Ifes: caminhos para acesso e difusão das fontes documentais no campus Vitória	SOUSA, Janda Tamara de	IFES
A contribuição das narrativas dos egressos da educação profissional e tecnológica para o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Brasília: memórias e novos desafios.	VIEIRA, William Batista	IFB
Culinária como cultura material no Curso Técnico em Alimentos do IFRO Campus Ariquemes/RO	MATOS, Marines Vieira	IFRO
Entre tempos e espaços de formação: plano de estudo e formação integrada na escola Família Agrícola.	QUEIROZ, Daiane Aparecida Ribeiro.	IFG

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

A catalogação e análises aqui apresentadas representam um primeiro esforço, ainda parcelar, de grupo de trabalho constituído por pesquisadores da linha de pesquisa “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos da EPT” do ProfEPT. Tal esforço visa compreender os temas predominantes das pesquisas desenvolvidas nessa linha, as concepções de memória e as metodologias empregadas pelos jovens mestres.

As dissertações analisadas revelam uma diversidade de objetos considerados a partir de abordagens singulares e de metodologias diversas, que oportunizam o acesso a memórias, bem como à sua problematização, valorização e/ou salvaguarda. Dentre esses objetos, a formação de professores, com ênfase em instituições e cursos Normais, a constituição de acervos e museus virtuais e as comemorações por ocasião da primeira década de inauguração dos IF tiveram destaque, evidenciando três eixos especiais de atenção: a necessidade de compreender, em cadência histórica, as dinâmicas, limites e desafios dos processos de formação de profissionais docentes no Brasil; a divulgação e preservação de memórias consideradas dignas de serem lembradas, mediante a edificação de lugares de memória no ciberespaço; e a reflexão sobre a primeira década dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criados pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

As abordagens prevalentes foram qualitativas, e dentre os métodos e instrumentos utilizados ganharam destaque a História Oral, as entrevistas semi-estruturadas e a pesquisa documental, metodologias essas que avaliamos adequadas ao acesso a conteúdos das memórias dos indivíduos e instituições.

O uso de questionários de tipo survey também se fez presente, constituindo-se, em alguns dos casos, como a fonte principal de dados, o que em nosso entendimento é problemático por não comportar a flexibilidade necessária para o desenvolvimento de narrativas. Em parte, a utilização desse tipo de instrumento pode ser explicada em função das dificuldades impostas pela pandemia de covid-19 ao contato presencial entre pesquisadores e colaboradores. A continuidade de seu uso, contudo, como fonte única ou mesmo como fonte principal de aquisição de informações em pesquisas voltadas ao registro ou estudo de memórias é problemática e demanda atenção por parte dos orientadores.

Outro ponto a se destacar é que metodologias como a História Oral e Mapa da Vida foram aplicadas, também, em dissertações que não trataram diretamente de memórias de espaços pedagógicos da EPT, mas que, transversalmente, produziram

importantes registros de memórias, como o caso de Freitas (2020) e Estêvão (2021), de modo que as narrativas registradas constituem fontes para pesquisas futuras.

No rol das fontes utilizadas pelas dissertações analisadas, ganharam destaque as imagéticas, como em Sousa (2019), Mendes (2020) e Nascimento (2021), as orais, como em Candido (2019), Silva (2021) e Vieira (2021) e os arquivos escolares, como nos trabalhos de Cruz (2021) e Quadros (2021). Documentos jurídicos, como leis e decretos também foram acionados na maioria dos trabalhos analisados, em especial em Prado (2020).

A maioria das dissertações analisadas soube colacionar documentos diferentes de modo a ampliar a fundamentação dos problemas de pesquisa. No que se refere à articulação entre teoria e método, a maior parte das obras analisadas demonstrou também conhecimento acerca do estado da arte das discussões e foram poucos os trabalhos em que os conceitos-chave não foram devidamente trabalhados. Nestes, houve uma abordagem instrumental e pouco reflexiva sobre temas como memória e fotografia, sendo considerados apenas nos produtos educacionais e de forma pragmática. Em alguns trabalhos, observou-se que elementos como a memória foram tratados de forma instrumental, o que pode ter sido causado pela limitação do número de páginas definido no regulamento dessas instituições associadas. No que se refere à linha de pesquisa “Organização e Memórias de espaços pedagógicos na EPT”, a qual tem dado guarida às pesquisas aqui analisadas, destaca-se dois aspectos: (1) o seu alinhamento à Nova História, definida por Le Goff (2000), como uma revolução da memória, visto seu empenho em produzir uma história científica a partir da memória coletiva; (2) seu compromisso com a democratização da memória social.

No que se refere ao primeiro aspecto, nota-se a abertura das pesquisas desenvolvidas nessa linha de pesquisa a questões do tempo presente, que buscam no passado explicações e diretrizes para compreensão e/ou superação do quadro atual da EPT, a renúncia a uma temporalidade linear, em proveito dos múltiplos tempos vividos e em sua interface entre o social e o coletivo, e a ênfase no estudo de lugares de memória, sejam esses topográficos, como escolas, arquivos, museus e bibliotecas; lugares simbólicos, como as comemorações e aniversários; lugares funcionais, como os manuais, as associações, as entidades de classe.

Quanto ao segundo aspecto, os trabalhos analisados constituem-se em “monumento” a democratização da memória

coletiva, à proporção em que valorizam novas fontes e objetos e demonstram compreender que “a memória coletiva não é apenas uma conquista: é também um instrumento e um objeto de poder” (LE GOFF, 2000, p. 57). Nesse sentido as tensões entre memória e esquecimento, a memória voluntária e a memória impedida, manipulada e anistiada (RICCOEUR, 2007) se fazem notar.

## **6. Considerações finais**

Após os dois movimentos realizados pelo capítulo – um propositivo em relação à adoção de novas abordagens e metodologias para pesquisar as memórias da EPT e outro de avaliação em relação aos trabalhos realizados pelos mestrados concluídos no ProfEPT –, temos algumas questões a pontuar.

Em relação à parte propositiva, o objetivo foi chamar a atenção para a questão de um caminho hegemônico nas memórias da EPT, algo que pode passar despercebido aos pesquisadores não familiarizados com as discussões no campo da História. Também procuramos auxiliar os novos pesquisadores e novos alunos do ProfEPT interessados em pesquisar as memórias da EPT. Sem pretender indicar uma receita pronta e esquemática, esperamos ter balizado algumas discussões, instigado alguns caminhos possíveis e apresentado algumas referências de trabalhos importantes para o aprofundamento dos debates teórico-metodológicos sobre as memórias da EPT.

Apesar da trajetória hegemônica de uso das fontes normativas na EPT, percebe-se uma tendência de renovação, induzida pelas dissertações e produtos do ProfEPT em diferentes aspectos: nas abordagens, nas fontes de pesquisa e nas linguagens utilizadas nos produtos educacionais e dissertações. Essa tendência ainda precisa ser mais bem estudada, tanto em relação à abrangência das dissertações analisadas quanto em relação aos desdobramentos teóricos e metodológicos dessa renovação para o campo de estudos da Educação Profissional.

Neste esforço preliminar de análise aqui esboçado, é possível situar os estudos desenvolvidos na linha de pesquisa “Organização e Memórias de espaços pedagógicos na EPT” na dialética entre a história e a memória e identificar o compromisso político de boa parte dos pesquisadores com a democratização da memória. A memória aparece, dessa forma, como instrumento de superação das políticas de esquecimento impostas.

Embora de forma sutil, esses trabalhos criticam a

desvalorização da memória coletiva pelos agentes centrais de poder, os silenciamentos impostos às experiências da classe trabalhadora, a vigilância e controle exercidos pelo Estado, e propõem uma nova história, mais sensível e plural. Nesse sentido, o esforço desses pesquisadores da EPT em compreender os conhecimentos formulados e praticados em espaços formais e não formais de educação - muitos dos quais ainda não cristalizados em tradições formais -, e sua abertura para o uso de fontes alternativas, se contrapõe às formas privatizadas e monopolizadas por grupos e instituições que, tradicionalmente, chancelam o que é digno ou não de ser pesquisado.

## 7. Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro, FGV, 2005.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de História. In: Idem. Obras escolhidas (vol. 1) - **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. São Paulo: Imprensa Oficial; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CÂNDIDO, Francineuma Guedes. **Entre a História e a Memória**: acervo online sobre o processo histórico do Instituto Federal do Ceará. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) 232f. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal do Ceará: Fortaleza, 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, 1990, p.177-229.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos?. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, jan-abr,2014.

COSTA, Nara Soares. **“Eu lembro como se fosse hoje”**: memórias do curso técnico em agente comunitário de saúde – PROEJA, do IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) 128. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais: Rio Pomba, 2021.

COSTA, Cléria Botelho da. **A escuta do outro: os dilemas da interpretação.** História Oral, v. 17, n. 2, jul./dez. 2014.

CRUZ, Naasson Barbosa. **Cultura e Práticas Escolares na Escola Agrotécnica Federal de Manaus-AM (1979-1993).** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica), 176 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal do Amazonas: Manaus, 2021.

DOSSE, François. **A História em migalhas: dos Annales à Nova História.** SP, Ed. Unicamp, 1994.

ESTEVÃO, Fernanda Léia Batista Souza. **Evasão, retenção e permanência de estudantes indígenas no Campus Guajará-Mirim do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) 117 f.. Programa de Mestrado em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia: Porto Velho, 2021.

FONSECA, Claudia. “Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, 1999.

FREITAS, Saulo Ramos de. **Estudo Sobre a Identidade e Memória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará Campus Ubajara.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) 93 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal do Ceará: Fortaleza, 2020.

FREITAS, Simone Leite de. **O impacto do Projeto Empoderamento da Mulher na vida das egressas do Curso FIC de Corte e Costura ofertado no Município de Primavera de Rondônia.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) 84 f.. Programa de Mestrado em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia: Porto Velho, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (Org). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradição.** São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação.** v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

GOMES, Luiz Cláudio Gonçalves. “Cem anos de ensino profissional

técnico em Campos dos Goytacazes: a Escola de Aprendizizes Artífices”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação Profissional e Tecnológica: memórias, contradições e desafios**. RJ, Essentia Editora, 2006.

JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História** – Volume I. Lisboa: Edições 70, 2000.

LE GOFF, Jacques. **Memória** – Volume II. Lisboa: Edições 70, 2000.

LE GOFF, Jacques. “Documento/Monumento”. In: Idem. **História & memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MENDES, Walquíria Guedert. **Curso Técnico em Agropecuária da Escola Técnica Agrícola Vale da Uva Goethe: Impactos na Trajetória de Egressos**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica), 78 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal e Santa Catarina: Florianópolis, 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. SP, Loyola, 1996.

MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NASCIMENTO, Alanderson Maxson Ferreira do. “**Nesse tempo falava-se muito de música**”: práticas pedagógicas do Instituto de Música do Rio Grande do Norte (1933 – 1961) em três movimentos. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica), 105 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2021.

NORA, Pierre. “Memória e história: a problemática dos lugares”. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, dez. 1993, p. 7-28.

PLÁCIDO, Reginaldo; BENKENDORF, Shyrlei; TODOROV, Denise. Porosidade e permeabilidade: Uma abordagem mesoanalítica em história das instituições escolares a partir da Cultura Escolar. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 4, p. 183–196, 2021. DOI: 10.21166/metapre.v4i.2221. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2221>. Acesso em: 22 maio. 2022.

PRADO, Douglas Silva do. **Primeiras Escolas Normais do Brasil - Formação de professores no Período Imperial (1835-1889)**. Dissertação



(Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica), 257 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal do Paraná: Curitiba, 2020.

QUADROS, Eleandro de. **Trajatória Histórica do Curso Normal/Magistério no Colégio Estadual José Armim Matte, em Chopinzinho – PR (1960 – 1999)**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica), 183 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal do Paraná: Curitiba, 2021.

QUEIROZ, Daiane Aparecida Ribeiro. **Entre tempos e espaços de formação**: plano de estudo e formação integrada na escola família agrícola. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica), 165 F. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal de Goiás: Anápolis, 2019.

PACHECO, E.. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PORTELLI, Alessandro. “O que faz a História Oral diferente”. **Revista Projeto História**, PUC-SP, nº 14. São Paulo, PUC-SP, fevereiro/1997a.

PORTELLI, Alessandro. “Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral”. **Revista Projeto História**, PUC-SP, nº 15, Ética e História Oral. São Paulo, PUC-SP, Abril/1997b.

RICCOEU, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SILVA, Elane Cristine Almeida. **10 Anos do Instituto Federal do Acre (IFAC)**: Histórias de vida e trabalho no Campus Rio Branco. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica), 191 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal do Acre: Rio Branco, 2021.

SCHÜSSLER, Clarice. **MuseMEP**: fortalecer e preservar a memória das Mostras de Educação Profissional da rede pública estadual do RS. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica), 113f. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2020.

SOUSA, Janaína de. **Memória da Classe Trabalhadora**: Análise Documental e Visita Museal no contexto do Proeja. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica), 117 f. Programa

de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal de São Paulo: Sertãozinho, 2020.

SOUSA, Janda Tamara de. **A memória da Educação Profissional e Tecnológica no IFES**: caminhos para acesso e difusão das fontes documentais no Campus Vitória. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) 65 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal do Espírito Santo: Vitória, 2019.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992,

VIDAL, Diana Gonçalves et al. “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

VIEIRA, William Batista. **A contribuição das narrativas dos egressos da educação profissional e tecnológica para o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Brasília**: memórias e novos desafios. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). 120f. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal de Brasília: Brasília, 2021.

VIÑAO FRAGO, Antonio. “As culturas escolares”. In: **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Mangualde (Portugal), Edições Pedagogo, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, set./dez. 2008, 173-215.

# Determinantes metodológicos que entram na configuração dos mestrados profissionais no Brasil: concepções, método e resultados para a sociedade

Cláudio Nei Nascimento da Silva<sup>1</sup>

Paulo Alves de Araújo<sup>2</sup>

Rafael Rodrigues de Sousa Frois<sup>3</sup>

Viviani Pereira Amanajás Guimarães<sup>4</sup>

## 1. Introdução

A intenção deste texto é defender a ideia de que os cursos de pós-graduação stricto sensu de caráter profissional, portanto, não-acadêmicos, possuem três determinantes metodológicos para sua caracterização. O primeiro é de ordem social e está ligado às expectativas que a sociedade tem em relação às suas contribuições. Diferentemente dos mestrados (como também dos doutorados) acadêmicos, os mestrados profissionais buscam estabelecer uma relação com o objeto de estudo para além de sua compreensão. O que se espera, nestes cursos, é produzir um efeito na realidade, uma intervenção que possa gerar resultados transformadores, sem perder de vista a compreensão teórica que se tem do próprio objeto, e se traduzindo, sobretudo, num compromisso do pesquisador para com a realidade social do qual é parte. O segundo determinante é de caráter metodológico, propriamente dito, e está

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciência da Informação. Professor do Instituto Federal de Brasília (IFB). E-mail: claudio.silva@ifb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3285-5268>

<sup>2</sup> Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Brasília (IFB); E-mail: paulo.araujo.@ifb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3545-1624>

<sup>3</sup> Mestrando em Educação Profissional pelo ProfEPT. Técnico Administrativo em Educação do Instituto Federal de Goiás (IFG). E-mail: rafaelfrois@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3846-4500>

<sup>4</sup> Mestranda em Educação Profissional pelo ProfEPT. Especialista em Avaliação pela UnB; Psicopedagoga em Gama Filho. Email: vivianiguimaraes@maisinclusaonomundo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7354-707X>

ligado à escolha do método de abordagem que se converterá numa lente por meio da qual se obtém um olhar crítico do objeto de estudo. Nas pesquisas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional, essa pertinência é mais clara e os riscos de não se compreender sua necessidade podem ser deletérios para a efetividade do curso. Por fim, um terceiro determinante metodológico é de caráter epistêmico. Trata-se de uma noção de produção de conhecimento orientada pela distinção entre pesquisa básica e pesquisa aplicada, nos termos de Stokes (2005). Segundo esse autor, “enquanto a pesquisa básica procura ampliar o campo do entendimento fundamental, a pesquisa aplicada volta-se para alguma necessidade ou aplicação por parte de um indivíduo, de um grupo ou da sociedade” (STOKES, 2005, p. 24). Tem-se aí, portanto, a possibilidade de desenvolvimento de uma tecnologia e sua aplicação e validação no decorrer do curso. Talvez a expressão mais nítida da diferença entre os mestrados acadêmicos e os profissionais. Em ambos os casos, a pesquisa surge a partir do delineamento de um problema. Mas no mestrado profissional a resposta ao problema não se dá apenas no nível teórico. Avança-se para a intervenção na realidade, buscando, se não solucionar o problema, apresentar respostas para além de explicá-lo. Tais respostas propõem soluções, experimentam tecnologias, mobilizam sujeitos e deixam, na forma de um produto, um traço de intervenção na realidade que se busca refletir.

O texto que ora se delineia considera as premissas acima estabelecidas para se pensar a natureza aplicada dos mestrados profissionais, tendo como referência empírica o Mestrado Profissional em Educação Profissional, o ProfEPT. Em tal caso, considera-se o contexto social no qual o mestrado está inserido e para o qual se justifica; a escolha de um método, para além de procedimentos e instrumentos com suas respectivas prescrições metodológicas; e, não menos importante, a concepção epistemológica na qual o conhecimento é produzido, ou seja, sua natureza aplicada.

Nesse sentido, este texto, num primeiro momento, reflete sobre a natureza aplicada dos mestrados profissionais e sua contribuição no contexto da pesquisa científica brasileira, em especial, para a área da educação. Para tanto, delineia o contexto de surgimento desta formação *stricto sensu* e suas especificidades na comparação com os mestrados acadêmicos, culminando com a análise do surgimento do Mestrado Profissional em Educação Profissional (ProfEPT). Na sequência, aborda o caráter reflexivo esperado para uma pesquisa comprometida com a compreensão

das contradições da sociedade capitalista, reiterando a proeminência do materialismo histórico-dialético como método de abordagem capaz de produzir um movimento de reflexão, ação e transformação acerca desafios da realidade sobre os quais se debruça. Por fim, focaliza o processo de elaboração, aplicação e validação do produto educacional como um imperativo da pesquisa aplicada em educação profissional, sem, contudo, perder de vista sua dimensão crítica e comprometida com a transformação da realidade.

## **2. O contexto do surgimento dos Mestrados Profissionais no Brasil**

Cursos de pós-graduação *stricto sensu*, caracterizados como mestrados profissionais, se efetivaram na década de 1990 e evidenciaram, no contexto de sua implantação, resistência de alguns setores acadêmicos que os relacionavam aos interesses de setores empresariais, fortalecendo seus interesses produtivos em menosprezo dos setores sociais (RIBEIRO; FIALHO e HETKOWSKI; SILVA e SÁ).

No Mestrado Profissional, além da imersão na pesquisa almejada pelo acadêmico, formam-se profissionais capazes de agregar valor ao mundo profissional podendo ser, inclusive, externo ao universo da pesquisa. Seu produto final auxiliará na resolução de uma problemática, tanto de interesse pessoal quanto social. Portanto, há uma “aplicação do conhecimento científico adquirido ao ambiente profissional para o qual se volta o MP”, (Ribeiro, 2005, p. 15), resolvendo problemas concretos ao mesmo tempo em que se capacitam novos profissionais em alto nível.

Dentre as áreas abrangidas pelo Mestrado Profissional, há a da Educação. A pós-graduação profissional, de acordo com Fialho e Hetkowski, forma profissional de várias áreas do saber sem que haja o interesse em seguir na carreira acadêmica; mas o Mestrado Profissional em Educação tem como foco o olhar para as problemáticas da formação dos professores e à gestão escolar e educacional.

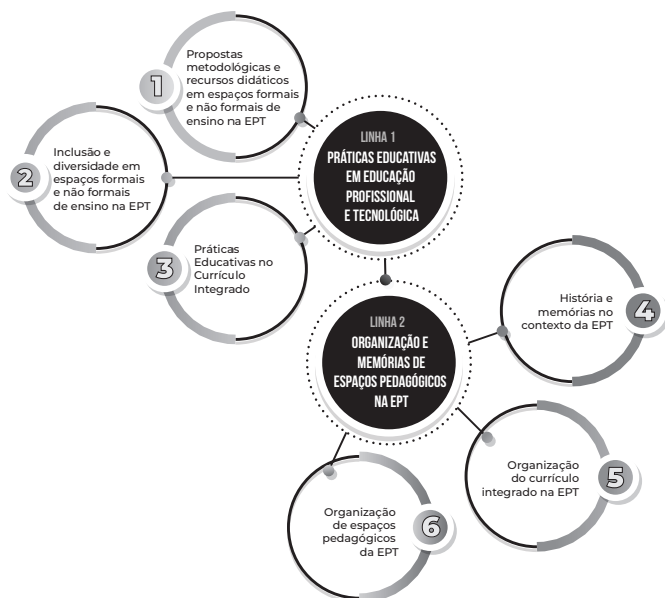
### **1.1 O Mestrado Profissional em Educação Profissional (ProfEPT)**

Com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), em 2008, houve uma grande expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Com o nascimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) houve, não só o crescimento, como a interiorização

da EPT no Brasil e também a oferta da pós-graduação stricto sensu na RFEPT, fortalecendo, assim, um dos princípios dos IFs que é a verticalização do ensino. O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), oferecido pelos Institutos Federais (IFs), estabelece um diálogo muito próximo à sociedade e amplia a dinâmica entre pesquisa, ensino e extensão ao qualificar técnicos e docentes dentro de duas linhas de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Seu objetivo é “proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado” (BRASIL, 2018, p. 2). Vale ressaltar que o ProfEPT pertence à área de ensino e conduz ao título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2018).

As linhas de pesquisa do ProfEPT se subdividem em seis macroprojetos assim classificados:

**Figura 1 - As linhas de pesquisa e os macroprojetos do ProfEPT**



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Freire e Melo, 2020

De acordo com Souza, Nunes e Oliveira (2020), o ProfEPT está presente nos vinte e seis estados e no Distrito Federal, em quarenta das quarenta e uma instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e foi criado em 2016 com a publicação do

parecer do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio do qual foi aprovada a criação de um Programa de Pós-Graduação voltado para a EPT cuja Apresentação de Proposta para Curso Novo (APCN) havia sido submetida à Capes, em julho de 2015 (SOUZA; NUNES; OLIVEIRA, 2020, p. 3).

Freitas (2020) afirma que o ProfEPT procura articular os conhecimentos relativos ao mundo do trabalho e à ciência envolvida com a área de ensino, trazendo a premissa do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico e que mais de 70% de seus mestrandos são

servidores em redes públicas municipais, estaduais e federais, e cerca de 75% do total não residem nas capitais de seus estados, o que indica uma forte interferência positiva em contextos sociais com pouco acesso a uma educação pública e gratuita em nível de pós-graduação (FREITAS, 2020, p. 6).

Souza, Nunes e Oliveira (2020) acrescentam que o ProfEPT tem algumas características: a. pertence à área de Ensino; b. é ofertado de forma semipresencial; c. é dividido em duas linhas de pesquisa e seis macroprojetos (como já exemplificado anteriormente); d. articula conhecimento teórico e aplicação prática que é realizada pela aplicação prática de um produto educacional.

As possibilidades de pesquisa no ProfEPT são bastante ampliadas. As duas linhas de pesquisas e os seis macroprojetos presentes conseguem abraçar os mais diversos campos de pesquisa dentro da EPT, o que faz com que os mestrandos se sintam motivados com a pesquisa. Outro ponto importante é a relação entre teoria e prática com a pesquisa, criação e aplicação do produto educacional. Muitas vezes o que se teoriza está muito longe da realidade da EPT e o fato de não só se pensar, mas aplicar um produto educacional, faz com o mestrando saia do campo da ideia e realmente possa agregar valor ao mundo do trabalho com a sua pesquisa.

Nesse sentido, esse programa de pós-graduação stricto sensu voltado para a Educação Profissional e Tecnológica veio

para fortalecer a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), contribuindo com a verticalização do ensino, a qualificação de profissionais em locais com pouco acesso à educação e a produção não só de conhecimentos, mas de produtos educacionais que buscam resolver problemáticas concernentes à sociedade.

### **3. O mestrado profissional como exercício dialético da pesquisa: ação - reflexão - transformação**

Os Mestrados Profissionais (MP) compreendem uma modalidade distinta de formação *stricto sensu*. De acordo com Takahashi et al (2010), os MP visam atender às demandas específicas do mercado e do mundo do trabalho, que não são amparadas pelos Mestrados Acadêmicos (MA) e Especializações Lato Sensu. No Brasil, tais demandas se desenvolveram principalmente após a abertura de mercado realizada nos anos 1990. Barros, Valentim e Melo (2005) apontam que, a fim de suprir a rápida modernização dos processos produtivos em desdobramento, as políticas públicas se voltaram para o crescimento da oferta de cursos técnicos e profissionais, as quais foram ampliadas a partir dos anos 2000, devido à carência de profissionais especializados, que por sua vez não eram devidamente preparados pelos MA e Especializações. Os autores defendem que, para além da formação básica dos cursos técnicos e profissionalizantes de nível médio e graduação, os MP visam suprir uma lacuna referente à capacitação aprofundada em determinadas áreas do mundo do trabalho, para a produção do conhecimento de prática profissional inovadora e transformadora, que utiliza como base o método científico. De maneira mais específica, conforme citado por Moreira (2004), os MP da área de Educação, por sua vez, foram criados com o intuito de resolver estas especificidades no campo docente.

Devido a tais características, é possível perceber a íntima relação entre os MP com o trabalho humano. Contudo, o sentido com que a palavra trabalho é adotada nos currículos de tais cursos determina a função que se pretende alcançar através do percurso formativo. De acordo com Frigotto (2008), dentre as formas de se assimilar o sentido do trabalho humano, há uma em específico que viabiliza sua compreensão como eixo para efetivação das demandas sociais: o trabalho enquanto princípio educativo. O autor destaca que este elemento atenderá prioritariamente às demandas sociais, e não às de mercado, se seu objetivo principal voltar-se



para os entes do processo educativo e não às técnicas, tecnologias e métodos, o que não desconsidera as necessidades materiais, sociais, culturais e políticas da vida dos envolvidos neste processo, mas torna o trabalho uma ferramenta para o alcance das mesmas.

Sob esta lógica, Saviani (2007) discorre acerca da relevância da relação trabalho-educação, em sua acepção humanizadora. Para o autor, o trabalho foi a primeira forma com que os humanos aprenderam a produzir sua vida e, dessa maneira, se educaram e ensinaram às gerações posteriores. Tal fator destaca a relevância da influência do trabalho para a determinação das relações e valores sociais dominantes, os quais, de acordo com Marx e Engels (1984), sempre mantiveram relação recíproca com o modo de produção vigente de cada período da história humana, desde seus primórdios.

Tendo em vista esta relação, Gramsci (2004) aborda a importância da união entre trabalho e educação, enquanto emancipador dos estudantes, a fim de que estes possam se capacitar para se tornarem donos da produção, e não apenas subalternos no processo produtivo. O autor afirma que tal fenômeno se daria através da efetivação da escola unitária, que romperia com a divisão de classes na educação e prepararia os indivíduos para serem sócios em uma nova sociedade, a qual visaria atender às demandas sociais para atingir o desenvolvimento humano pleno, em suas diversas potencialidades.

Tais pressupostos compreendem o elemento norteador curricular do trabalho enquanto princípio educativo de forma omnilateral, que visa o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas, fator que, de acordo com Silveira e Pinto (2005), nunca foi uma tendência nos MP do Brasil. Este fenômeno não ocorre sem justificativa material, uma vez que a relação entre educação e as forças produtivas da sociedade burguesa, já apontada por Marx (2011), visa o atendimento às demandas do capital. Portanto, nesta sociedade, a educação buscará resolver tais carências e fortalecer os valores referentes a este modo de produção, os quais distanciam os indivíduos que executam o trabalho de controlarem as forças produtivas e de atenderem às suas necessidades.

De acordo com Leite (2007), esse posicionamento evidencia a corrente de pensamento dominante da sociedade atual, e conseqüentemente dominante no meio intelectual educacional brasileiro: o ideário pós-moderno. De acordo com a autora, tal forma de compreender o mundo reifica a realidade da sociedade capitalista através de análises superficiais que omitem ou maquiam suas contradições. A autora enfatiza que as soluções para os problemas

da atual sociedade, apresentadas por este ideário, negam o conflito entre as classes sociais, o que torna tais soluções abstratas e sem resultados concretos. Estas idéias se inseriram no meio acadêmico a ponto de influenciar a metodologia da pesquisa, através da adoção de métodos relativistas de compreensão da realidade, validando a distorção do objeto de acordo com o suposto ponto de vista de cada pesquisador, um reflexo da dissociação entre teoria e prática e da ausência de análises concretas da realidade material.

De maneira distinta da proposta pelas idéias pós-modernas, a possibilidade curricular de se estabelecer o trabalho enquanto princípio educativo, de forma emancipadora, provém da corrente de pensamento denominada materialismo histórico-dialético, o qual, para Netto (2011), é um método científico de compreensão da realidade baseado nas relações sociais e de produção. O autor destaca que esta corrente foi criada pelo filósofo alemão Karl Marx, sob o intuito de compreender as relações de produção do período histórico e da sociedade em que vivia, a sociedade burguesa do séc XIX. Para compreender integralmente a essência de tais relações, Marx (2011) realizou diversos estudos acerca de distintas civilizações humanas, as quais desenvolveram diferentes modos de produção e consequentes costumes e valores ao longo da história. Algumas de suas conclusões são de suma importância para a compreensão da influência que o modo de produzir a vida humana, o trabalho, exerce sobre as sociedades, compreensão que abrange a sociedade atual.

Para Heller (1970), o materialismo histórico-dialético desvenda os elementos contraditórios do modo de produção da sociedade burguesa, o capitalismo. Dentre tais contradições, o autor destaca que a forma com que os humanos produzem sua vida no capitalismo os afasta do controle e determinação do que geram em seu trabalho. Para o autor, neste modo de produção o trabalho não é realizado para se atender às necessidades humanas, mas sim para gerar lucro a determinados grupos, ficando o trabalhador com uma parcela mínima do valor relativo à sua produção. Este afastamento entre o trabalhador e o produto de seu trabalho é denominado por Marx (2011) como alienação. O autor defende que o trabalho não alienado, também descrito por trabalho omnilateral, abarca todas as potencialidades humanas, sejam elas sociais, culturais, políticas e fisiológicas. Segundo o autor, esta forma de trabalho não ocorre no modo de produção capitalista, uma vez que o objetivo do trabalho no capitalismo é a valorização do capital, independente do atendimento às demandas sociais. Outro aspecto importante da

relação de trabalho alienado é destacado por Kolakowski (1985), que aponta que no capitalismo não é o homem que determina seu próprio comportamento e costumes. Para o autor, quem o faz é a própria produção, com base em suas próprias necessidades.

Marx e Engels (1984) reiteram que, de maneira compulsória, as forças produtivas de todas as sociedades sempre determinaram quais seriam seus valores e costumes, os quais, conseqüentemente, eram reforçados pela estrutura educacional. Mészáros (2008) reforça esse argumento, enfatizando que o modo de educar da sociedade capitalista evidencia a divisão entre as classes sociais. Para o autor, nesta sociedade há uma formatação educacional direcionada aos trabalhadores e outra para as classes dominantes, detentoras dos meios de produção. Cada uma com a função de manter a divisão social através da disseminação destes pressupostos, para formação de um senso comum, que torne a sociedade passiva sob tais valores. Dangeville (2012) destaca que o modelo educacional da sociedade burguesa tende a separar trabalho e educação, pois é exatamente nesta relação que se estabelece a conexão de saberes. De acordo com o autor, essa divisão busca mutilar o humano socialmente, tornando-o incapaz de compreender sua realidade material e deixando este impotente quanto à determinação da prevalência intelectual de sua sociedade, uma vez que

[...] os pensamentos da classe dominante são em cada época, as ideias dominantes. As ideias que predominam, por outras palavras, a classe que é a potência material dominante da sociedade é também a potência espiritual dominante. Em consequência, a classe que dispõe dos meios da produção material, dispõe ao mesmo tempo dos meios da produção intelectual, de tal forma que lhes estão submetidos também os pensamentos daqueles que são desprovidos dos meios de produção intelectual. Os pensamentos dominantes não passam da expressão ideal das relações materiais dominantes tomadas sob a forma de ideias. Por outras palavras, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, ou seja, as ideias de sua dominação (MARX; ENGELS, 1984).

Baseado no materialismo histórico dialético, Mészáros (2007) defende que a educação formal por si só não é capaz de superar as contradições do capitalismo, contudo, a mesma pode realizar um papel importante de fundamentação para o avanço da sociedade em seu sentido emancipatório, através dos denominados expedientes mediadores. O autor descreve tais práticas educacionais enquanto formas de visualizar a superação das

contradições do capitalismo, as quais são capazes de conscientizar os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem acerca desta possibilidade, fator que viabilizaria a construção de caminhos concretos para este objetivo. Portanto, apesar de limitados, um dos papéis dos educadores, conscientes de tais demandas, é o de fazer frente a estas determinações, as quais são vigentes na sociedade brasileira contemporânea, através do uso do materialismo histórico-dialético enquanto método essencial de compreensão da realidade e da produção do conhecimento científico.

Martins (2008) destaca que, de maneira distinta das abordagens pós-modernas, cujos intuitos visam apenas interpretar o mundo de formas diversas, o materialismo histórico-dialético busca transformar a realidade, de maneira processual, através da profunda compreensão da essência do objeto pesquisado. De acordo com Brandão e Borges (2007), esta corrente epistemológica fundamenta diversas metodologias de pesquisa, dentre estas a pesquisa participante, que consiste em compreender ações de transformação social relacionadas às demandas de determinados grupos investigados. Para os autores, nesta abordagem metodológica o pesquisador se insere no grupo elucidado para vivenciar os processos de transformação social, através de sua assimilação e intervenção no concreto real da situação encontrada, em conjunto ao coletivo. Em geral, esta abordagem produz novos conhecimentos que, através de amplos movimentos de construção e partilha, visam modificar a realidade dos grupos abordados. Segundo Fahls Borda (1984), esta modalidade de pesquisa não se contenta apenas em explicar um fenômeno após este ocorrer, mas sim a capacitar cientificamente um grupo social oprimido ao protagonismo frente às relações de opressão em que se encontram. Fahls Borda (1984) e Freire (1984) destacam que para a realização de uma pesquisa participante é necessário respeitar alguns princípios metodológicos, como por exemplo a profunda compreensão pelo pesquisador de seu espaço de intervenção, a sugestão de ações participativas junto ao grupo investigado, o compartilhamento do conhecimento produzido com outros grupos interessados, o uso de técnicas diálogo na produção de dados, análise de estudos já realizados sobre o tema abordado, a elucidação detalhada da pesquisa junto ao grupo, dentre outros. Os autores reforçam que a adoção de tais elementos metodológicos pode auxiliar o pesquisador na construção, junto aos grupos investigados, de conhecimentos que os auxiliem na resolução de problemas essenciais para o alcance de sua emancipação. Nessa perspectiva, Leite (2007) reitera que,

de acordo com as demandas dos MP em Ensino, em especial na área de Humanidades, é possível inferir que esta abordagem, de origem marxista, se adequa enquanto metodologia contra-hegemônica para a resolução dos problemas investigados nesta área do conhecimento, tendo em vista que sugere ações concretas de intervenção no real para sua modificação, distanciando-se das abordagens pós-modernas, que sugerem apenas sua relativa compreensão.

#### **4. Processos de intervenção na realidade a partir da pesquisa: os produtos educacionais**

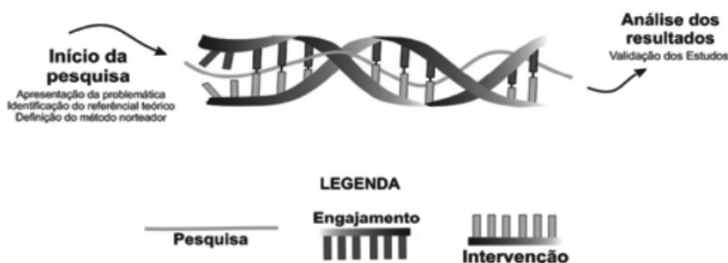
Acerca da pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional na área de Ensino, Moreira (2004, p. 134) destaca que ela caracteriza-se por ser “aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais”.

Na perspectiva do autor, a pesquisa na área do ensino tem em sua natureza o objetivo de preparação profissional e de mobilização de conhecimentos para o aperfeiçoamento dos processos relacionados às atividades de ensino, aos processos de aprendizagem, à organização curricular, aos procedimentos avaliativos e a organização do sistema escolar em seus múltiplos aspectos.

De acordo com a Portaria n. 389, de 23 de março de 2017, que dispõe sobre os mestrados e doutorados profissionais no Brasil, estes cursos consideram “a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo”. Nesse sentido, a pesquisa no percurso do MP se caracteriza por ser uma pesquisa “engajada”/aplicada (GATTI, 2014). Uma pesquisa que “tem a realidade empírica como ponto de partida e de chegada” e visa “evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas” (ANDRÉ, 2017, p. 832).

Para Hetkowski (2016, p.24), “a pesquisa aplicada é o resultado de elementos entrelaçados que envolvem o sujeito no/do engajamento e na/da intervenção, concebendo um imbricamento das teorias e práticas” e que tem o seguinte percurso:

**Figura 2 - Percurso da Pesquisa Aplicada no Mestrado Profissional**



Fonte: Hetkowsky, Viana e Ferreira, 2014.

No contexto da pesquisa aplicada, segundo Hetkowsky (2016), o pesquisador insere-se no DNA da pesquisa realizando reflexões sobre o objeto de estudo, as problemáticas que permeiam esse objeto e as possíveis soluções. Essa fase caracteriza-se por ser o momento de conhecimento do solo da pesquisa: o contexto a ser estudado e ainda a definição do referencial teórico a ser adotado que dará sustentação ao objeto de estudo. Tal fase se entrelaça com o engajamento - o natural ir e vir do pesquisador no contexto escolar - e com a intervenção, um processo que “demanda mobilização dos sujeitos sociais à construção/criação de proposições, remetendo os sujeitos a ação criativa e inovadora no contexto pesquisado” (HETKOWSKI, 2016, p. 23).

Tal concepção de pesquisa dialoga com objetivos do Mestrado Profissional (MP) instituídos pela já mencionada Portaria Normativa nº 389, de 23 de Março de 2017, sendo um deles: “1 - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho” (BRASIL, 2017).

É partindo de um viés para a busca de soluções e proposições de alternativas de questões identificadas na prática profissional que temos um dos principais elementos que caracteriza a pesquisa no Mestrado Profissional na comparação com o Mestrado Acadêmico (MA). Segundo Ribeiro (2005), a principal diferenciação entre essas duas modalidades de mestrados está no resultado que os dois processos formativos geram. Por sua natureza, os MP têm como elemento obrigatório a elaboração de um Produto Educacional (PE).

Nesse sentido, portanto, os mestrados profissionais estabelecem uma relação dialética com a realidade, quando propõem não só compreendê-la, como também propor alternativas de superação de seus limites e dificuldades. No entanto, é um erro pensar que os Mestrados Acadêmicos se restringem a refletir sobre a realidade, sem propor ações ou mesmo produtos que sirvam de interferência na realidade. Os produtos também são possíveis no Mestrado Acadêmico, apenas não são exigidos como condição necessária.

Conforme disposto no documento orientador da Capes, Área de Ensino 46, o PE necessita ser aplicado em condições reais de sala de aula ou em outros espaços de ensino. Sobre os formatos pelos quais podem ser elaborados, os PE podem ser apresentados na forma de uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. Quanto aos resultados de sua aplicação, os mesmos devem ser refletidos e fundamentados na dissertação.

No âmbito do MP, o profissional em formação é conduzido a pensar a sua prática de maneira reflexiva, pois ao mesmo tempo em que ele é um usuário do conhecimento produzido, torna-se também um produtor de conhecimentos por meio da sua aplicação nos mais variados contextos. É no percurso de construção-reflexão-aplicação do conhecimento que a elaboração do PE vai ganhando forma com vistas a conceder respostas e proposições aos problemas identificados no campo da prática profissional.

Sobre os PE, Gonçalves et al. (2019, p.115) definem que eles:

constituem-se em ferramentas didático-pedagógicas, elaboradas preferencialmente em serviço para que possam estabelecer relações entre o ensino e pesquisa na formação docente. Estes possuem conhecimentos organizados de forma a viabilizar a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

Constituindo-se como ferramentas didático-pedagógicas, é necessária a compreensão de que os PE são instrumentos auxiliares para a solução de problemas vivenciados no campo profissional e que, embora a sua nomenclatura aponte para a ideia de que é algo acabado, pronto e final, eles são passíveis de mudanças, mesmo após a sua aplicação e validação.

Nesse sentido, Rôças e Bomfim (2008, p. 4) esclarecem que:

Os produtos educacionais não se configuram e nem devem ser vistos como receitas prescritivas capazes de serem acriticamente reproduzidas por outros docentes. A função de um produto educacional desenvolvido em determinado contexto sócio-histórico é servir de produto interlocutivo a professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país.

Embora os PE devam apresentar um potencial de replicabilidade por terceiros, para Gonçalves et al. (2019) eles não podem ser concebidos a partir de um viés tecnicista de programação e aplicação, como algo pronto e dado que pode ser aplicável em um determinado contexto sem levar em conta a realidade. É preciso que haja as devidas adequações para os mais variados contextos. Os PE constituem-se em instrumentos auxiliares a serem utilizados no desenvolvimento dos processos educativos no sentido de colaborar para a tomada de decisão, seja no planejamento ou na intervenção.

É válido destacar que, embora o PE seja um item obrigatório para conclusão do MP, Rôças e Bomfim (2018, p.2) defendem a ideia de que “a principal meta de um MP é o professor e não o produto educacional que é elaborado durante o desenvolvimento da dissertação”. Entretanto, na prática, boa parte do público é formada por profissionais técnicos-administrativos, portanto, pode-se considerar que sua principal meta não é o professor, mas os profissionais da educação, como um todo. Tal defesa reporta ao entendimento de que no MP a prática profissional pode ser compreendida de modo mais reflexivo, sendo o PE um caminho formativo para essa reflexão, constituindo-se assim em processos de intervenção na realidade a partir da pesquisa.

Acerca das diversas formas pelas quais um PE pode se apresentar, constituindo-se em um instrumento de intervenção para uma dada realidade, o Grupo de Trabalho de Produção Técnica da CAPES, instituído pela Portaria CAPES nº 171/2018, dispôs que os PE podem se apresentar de diferentes formas, entre algumas de suas tipologias estão:

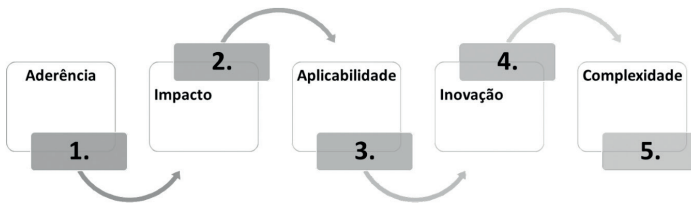
- I. Produto Bibliográfico: revistas voltadas para campos específicos do conhecimento, geralmente relacionadas com o conhecimento tecnológico, mas que apresentam como foco o mercado, diferenciando assim das revistas científicas, as quais buscam divulgar o progresso científico;
- II. Tecnologia Social: método, processo ou produto transformador, desenvolvido e/ou aplicado na interação com a população e apropriado por ela, que represente solução para inclusão social e melhoria das condições de vida e que atenda aos requisitos de simplicidade, baixo custo, fácil aplicabilidade e replicabilidade;



- III. Curso para Formação Profissional: conjunto de conteúdos estabelecidos de acordo com as competências requeridas pela formação profissional, em conformidade com os objetivos do Programa de Pós-Graduação;
- IV. Material Didático: Produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais;
- V. Software/Aplicativo (Programa de computador);
- VI. Evento Organizado: produto da atividade de divulgação e/ou propagação do conhecimento técnico-científico pelo Programa de Pós-Graduação para público acadêmico ou geral por meio de atividades formalmente concebidas (BRASIL, 2019).

Ainda conforme o relatório produzido pelo referido grupo de trabalho, os PE deverão ser avaliados a partir dos seguintes critérios elencados na figura 3.

**Figura 3 - Critérios de Avaliação do Produto Educacional**



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir do Relatório do Grupo de Trabalho de Produção Técnica da CAPES, 2019.

Acerca desses critérios, o referido relatório da CAPES descreve que eles dizem respeito a:

- a. Aderência: considera o alinhamento do produto com as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação. No caso do ProfEPT, os PE deverão relacionar-se com as linhas de Práticas Educativas em EPT e Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT);
- b. Impacto: relaciona-se às mudanças ocasionadas pelo produto desenvolvido no ambiente em que ele está inserido;
- c. Aplicabilidade: faz referência à facilidade que se pode empregar o produto a fim de atingir os objetivos específicos para os quais foi desenvolvido;

- d. Inovação: ação de modificação de algo já existente ou criação de algo novo;
- e. Complexidade: “entendida como uma propriedade associada à diversidade de atores, relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento de produtos técnico-tecnológicos” (BRASIL, 2019).

Considerando os diversos formatos pelos quais pode-se desenvolver um PE, os critérios que devem ser utilizados em seu processo de avaliação e a importância da pesquisa aplicada no percurso formativo do MP, os resultados gerados no MP afirmam a pesquisa como instrumento de transformação da realidade social e de formação de profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com a função social de suas profissões.

## **5. Considerações finais**

O objetivo deste texto foi estabelecer uma reflexão sobre os mestrados profissionais a partir de uma compreensão ampliada de seus aspectos históricos e metodológicos. Para tanto, defendeu a ideia de que há determinantes metodológicos que entram na configuração destes cursos, em especial na comparação com os mestrados acadêmicos. Ou seja, no conjunto das razões que justificam a compreensão da necessidade de desenvolvimento de uma pesquisa no âmbito de um mestrado profissional, deve-se levar em conta a articulação entre questões de ordem social, metodológica e epistemológica. Tudo isso num esforço para se conceber um pesquisador profissional não meramente técnico, mas politicamente comprometido e filosoficamente reflexivo. Nos mestrados profissionais e, em especial, no Mestrado Profissional em Educação Profissional, cabe ao pesquisador reconhecer o papel do conhecimento no processo de transformação da realidade. Para isso, deve-se perceber que produzir conhecimento em educação profissional requer considerar a prática científica não desvinculada das concepções teóricas, sociais, epistemológicas e metodológicas que participam do processo científico de produção de conhecimento reforçador da viabilidade histórica da noção de trabalho como princípio educativo, isto é, o trabalho não alienado.

## 6. Referências

- ANDRÉ, M. (2017). **Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças**. Revista Diálogo Educacional, 17(53), 823–841.
- BARROS, E. C.; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v.2, n.4, p. 124-138, 2005. Disponível em: <<https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/84>>. Acesso em: 13, mai. 2022.
- BRANDÃO RODRIGUES, C.; BORGES CORRÊA, M. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev Educ Pop**. 2007; 6:51-62. Disponível em: < <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/19988/10662>>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- BRASIL, MEC. Portaria nº 389, de 23 de Março de 2017.
- BRASIL, MEC. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. **Regulamento**. IFES, 2018.
- BRASIL, CAPES. Documento de Área – Ensino. Brasília, 2019.
- BRASIL. Ministério de Educação. Portaria Normativa n. 17 de 28 de dezembro de 2009.
- CASTAMAN, Ana Sara; PASQUALLI, Roberta; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes. Formação do mestre em educação profissional e tecnológica–PROFEPT: reflexões sobre a didática. **Revista Cocar**, v. 13, n. 26, p. 125-141, 2019.
- DANGEVILLE, R. MARX e ENGELS: Crítica da Educação e do Ensino. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v.3, n.2, p.109-134, jun.2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9458>>. Acesso em: 10 jul.2021
- FAHLS BORDA, O. **Aspectos teóricos da pesquisa participante**: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In C. R. Brandão (Ed), Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49135/31734>. Acesso em: 13 nov. 2018.
- FREIRE, Adriana Cirqueira; DE MELO, Beatriz Medeiros. O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A AMPLIAÇÃO DO RECONHECIMENTO

DOS INDÍGENAS NO ESTADO DE ALAGOAS. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, p. 9870, 2020.

FREIRE, P. **Criando métodos de pesquisa alternativa**: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In C. R. Brandão (Ed.), Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FREITAS, Rony. Mudanças de concepções docentes em um mestrado em educação profissional e tecnológica ofertado em rede nacional. **Revista de Educação Pública**, v. 29, 2020.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2008.

GATTI, B. A. A Pesquisa em Mestrados Profissionais. In: **FOMPE – Fórum de Mestrados Profissionais em Educação**, I., 2014, Salvador. Trabalhos apresentados... Salvador: UNEB, mar. 2014.

GONCALVES, C. E. L. C.; OLIVEIRA, C. S.; MAQUINÉ, G. O.; MENDONÇA, A. (Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Educitec**, Manaus, v. 05, n. 10, p. 74-87, mar. 2019. Edição especial.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 332 p.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

HETKOWSKI, T. M. MESTRADOS PROFISSIONAIS EDUCAÇÃO: Políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan/abr. 2016.

HETKOWSKI, Tânia Maria, VIANA, Gilvania Clemente e FERREIRA, Alice Fontes. Mestrado Profissional em Educação: construção de um percurso à Pesquisa Aplicada e de Intervenção. XIV Simpósio Internacional IHU – Revoluções tecnocientíficas, culturas, indivíduos e sociedades. Rio Grande do Sul: UNISINOS, comunicação aprovada, 21 a 24 de outubro de 2014.

KOLAKOWSKI, L. **Las principales corrientes del Marxismo I. Los fundadores**. Madri: Alianza Universidad, 1985.

LEITE, P. S. C. **Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em Mestrados Profissionais na Área de Ensino de Humanidades**. Atas CIAIQ 2017 - Investigação qualitativa em educação, 1, 847-856, 2017. Disponível em:< <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1405>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MARTINS MÁRCIA, L. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de

- pesquisa. **Reunião anual da Anded**, 29, 01-17, 2006. Acedido maio 3, 2017, em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042-Int.pdf>. Acesso em: 10, mai. 2022.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Moraes, 1984. 119 p.
- MARX, K. **O capital I: crítica da economia política. O processo de produção do capital**. São Paulo: Editorial, Boitempo, 2011. 751 p.
- MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. 2a ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 1, 11. Disponível em: < <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/26/23>>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.
- NETTO, J. P. **Introdução aos estudos do método de Marx**. 1a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/72/69>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- RÔÇAS, G.; BOMFIM, A. M. do. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. *Ciênc. educ. (Bauru)*, v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132018000100003&lng=pt&nr=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000100003&lng=pt&nr=iso). Acesso em: 28 abr. 2022.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- SILVA, Ana Lúcia; SÁ, Maria Roseli. MESTRADO PROFISSIONAL: cenários e singularidades em intervenções na educação. **PLURAIS -Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 59-71, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2302>. Acesso em: 16 ago. 2019.
- SILVEIRA, V. O. DA; PINTO, F. C. DE S. Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 11. Disponível em: < <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/76>>. Acesso em: 18 abr. 2022.

SOUZA, F. das C. S.; NUNES, A. O.; OLIVEIRA, M. A. de. O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO IFRN/MOSSORÓ. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 19, p. e11629, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.11629. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11629>. Acesso em: 23 abr. 2022.

STOKES, Donald E. **O quadrante de Pasteur**: a ciência básica e a inovação tecnológica. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

TAKAHASHI, A. R. W.; VERCHAI, J. K.; MONTENEGRO, L. M.; RESE, N. Mestrado profissional e mestrado acadêmico em administração: convergências, divergências e desafios aos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 11, n. 4, p. 551-578, 31 dez. 2010. Disponível em: < <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/129>>. Acesso em: 18 abr. 2022.

# O materialismo histórico e dialético nas pesquisas em EPT: concepções preliminares e princípios metodológicos

---

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima<sup>1</sup>

Daniele dos Santos Rosa<sup>2</sup>

Cláudio Nei Nascimento da Silva<sup>3</sup>

## 1. Introdução

O método científico é o meio graças ao qual se pode decifrar os fatos (KOSIK, 1976, p. 54).

A realização de pesquisas na área educacional (como em qualquer outra área) tem início ao se considerar três aspectos: o estabelecimento de um problema, o levantamento do referencial teórico e as escolhas metodológicas. Não é possível tomar estes aspectos em separado, já que constituem fases que se autoalimentam e se autojustificam, reforçando o caráter de intercomplementaridade das etapas de uma pesquisa científica. A formulação de um problema, por exemplo, pressupõe o contato, ainda que incipiente, com a literatura; a compreensão teórica de um determinado fenômeno facilita as escolhas metodológicas e estas devem considerar as particularidades do problema, como também sua relevância e plausibilidade em termos epistêmicos.

Vê-se, portanto, que a prática consciente da pesquisa científica rechaça a compreensão do processo

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal de Brasília (IFB). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8425-1269>. E-mail: [fernanda.lima@ifb.edu.br](mailto:fernanda.lima@ifb.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Literatura e Práticas Sociais. Professora do Instituto Federal de Brasília (IFB). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3713-307X>. E-mail: [daniele.rosa@ifb.edu.br](mailto:daniele.rosa@ifb.edu.br)

<sup>3</sup> Doutor em Ciência da Informação. Professor do Instituto Federal de Brasília (IFB). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3285-5268>. E-mail: [claudio.silva@ifb.edu.br](mailto:claudio.silva@ifb.edu.br)

de construção do conhecimento como algo meramente instrumental, em que ao pesquisador caberia a escolha de um conjunto de procedimentos previamente estabelecidos em seu pré-projeto de pesquisa. Pesquisar, de modo geral, e pesquisar em educação pressupõem escolhas tanto de ordem metodológica quanto política, evitando, como nos lembra Frigotto (2018), perspectivas marcadas pela a-historicidade. Nesse sentido, este trabalho é um debate metodológico e busca responder a uma questão que muita dúvida tem gerado entre pesquisadores iniciantes da área da educação profissional: qual a relação entre método e metodologia nas pesquisas em educação profissional? Ou, dito de outra forma, como se situa o método materialista histórico e dialético no contexto das metodologias de coleta e processamento de dados? Ou, ainda, como metodologias no âmbito das pesquisas em educação profissional podem, não só convergir para uma perspectiva crítica, mas também reforçar sua natureza elucidatória?

Na busca por responder devidamente a estas questões, este capítulo será subdividido em duas partes. Na parte 1, intitulada Concepções Preliminares, pretende-se uma aproximação ao método materialista histórico e dialético por meio da compreensão de cada um dos seus termos fundantes, buscando evidenciar tanto sua significação para o método em si como ainda sua historicidade no processo de investigação da experiência social. Na parte 2, intitulada, Princípios Metodológicos, buscar-se-á evidenciar as especificidades do método, tendo em vista caminhos que lhe são inerentes e fundantes.

É importante mencionar que nosso objetivo aqui é realizar um estudo epistemológico que aponte as relações entre o método materialista histórico e dialético, enquanto uma forma científica de ver e analisar a experiência humana, e a pesquisa em educação profissional. Por isso, não iremos explorar diretamente o desenvolvimento teórico desse método, que se inicia com Marx mas que se prolonga até os dias atuais; dando prioridade às suas características e princípios que possibilitarão, à pesquisa na educação profissional, o avanço teórico e prático tão necessário e desejado.

Nesse sentido, além da compreensão da direção que as questões acima apontam, há uma questão de fundo a qual não se pode negligenciar: pesquisas em educação e, sobretudo, pesquisas em educação profissional devem apresentar, em alguma medida, um nível satisfatório de compreensão da relação entre educação e sociedade. O pesquisador da área da educação profissional



deve reconhecer que a educação é, ao mesmo tempo, síntese das determinações econômicas de nossa sociedade, na medida em que contribui com a reprodução do *status quo*, como também espaço para o desenvolvimento da capacidade de compreensão das contradições dessa mesma sociedade, com vistas à sua superação.

A separação entre educação e sociedade, portanto, é só mais uma noção de separação que precisa ser, a todo custo, enfrentada. Assim como o valor de troca da mercadoria produzida pelo trabalhador é apropriado pelo detentor do capital, reforçando o caráter cumulativo próprio do capitalismo, também o valor educacional do conhecimento produzido pela humanidade é concentrado pela classe burguesa, perpetuando uma versão estratificada da sociedade por meio da educação. Somente um método que amplie as possibilidades de compreensão da realidade para além da mera descrição é capaz de produzir conhecimentos que considerem a educação como parte de uma totalidade social em que será possível subjugar os interesses de classe em prol de uma outra forma de sociabilidade mais igualitária e mais justa.

## **2. Concepções Preliminares**

A perspectiva materialista histórica e dialética, enquanto método de pesquisa, se origina da forma de investigação concebida por Marx, a partir da necessidade concreta de compreender as transformações sociais que se estabeleciam com o advento da sociedade civil moderna, com a consolidação do modelo capitalista de sociedade.

Justamente pela instauração do modo burguês de produção, a forma de se compreender a humanidade já havia passado por uma revolução, no qual se tornara possível perceber a sociedade como resultado das ações dos seres humanos, desmistificando concepções feudais que relegavam ao divino e à natureza muitas das explicações sobre o mundo social. Neste contexto se sobressai Hegel (1770-1831), como o último grande pensador da filosofia burguesa revolucionária (LARA, 2013). Em uma base estrutural na qual foi permitido à humanidade se perceber como criadora de sua realidade, a filosofia hegeliana traz, pela primeira vez, a perspectiva de que seria a humanidade, por sua própria atividade (da consciência), a comandar os rumos da história humana:

O modo de produção capitalista dotou a humanidade de forças produtivas tão desenvolvidas que, pela primeira vez, os homens

podem compreender a história como algo feito por eles próprios, e não mais como um destino imposto aos homens pelos deuses ou pela natureza. Hegel dá o primeiro passo, e Marx, algumas décadas depois, o passo conclusivo desta fantástica descoberta: os homens, e apenas eles, são os únicos responsáveis pela sua história. Em outras palavras, a história dos homens seria obra exclusiva deles ao longo do tempo (LESSA 2015, p. 107).

Já tinha sido percebida a possibilidade de a humanidade intervir na realidade, desde o início da modernidade, mas na visão hegeliana a humanidade se torna responsável por todas as transformações sociais ao longo de toda a história. Transformações que eram, supostamente, geradas pela consciência humana. Com isso, consegue explicar, de forma inaugural, toda a história humana, como sendo a história do desenvolvimento do espírito (LESSA, 2012).

Com a dialética histórica hegeliana se estabelece premissas substanciais para o processo revolucionário, a saber: a sociedade se funda não pelo princípio da identidade, mas pelo da contradição; o verdadeiro é o todo (totalidade); ser é processo (vir a ser); o real é racional e o racional é real (HUNGARO, 2008). A atividade humana se eleva como um ponto de destaque nas transformações da própria humanidade, todavia, com o enfoque da realização no plano abstrato das ideias. “Em Hegel [...] apenas o trabalho liberta, mas, além disso, liberta apenas espiritualmente [...] A libertação, como antes, a dominação, tem por eixo o reconhecimento do valor humano; isto é, dá-se no plano de espírito” (VÁZQUEZ, 2007, p. 79). Sendo assim, o filósofo alemão traz a liberdade para o campo de efetivação prática: a partir da atividade humana, a liberdade poderia se integralizar, porém se realizando exclusivamente na consciência:

Hegel nos oferece o primeiro tratamento filosófico profundo da práxis humana como atividade transformadora e produtora de objetos materiais. Nesse sentido desliga-se de seus antecessores idealistas imediatos, que reduzem a prática a um tipo peculiar de atividade da consciência, fundamentalmente moral (VÁZQUEZ, 2007, p. 68).

A evolução do espírito humano parecia ser a fonte do progresso humano. A história da humanidade seria a gradativa tomada de consciência de sua liberdade, e a sociedade burguesa seria a completude dessa libertação. Para Hegel, foi com a revolução burguesa que a humanidade finalmente tinha aprendido a “fazer história” (LESSA, 2012). A sociedade burguesa, aparentemente instaurada pela vontade humana, não seria uma sociedade

opressora aos indivíduos. O filósofo alemão entende, portanto, que a relação entre indivíduo e sociedade não seria mais conflituosa e, sim, harmoniosa.

Contudo, a sociedade burguesa se desenvolvia no sentido oposto à harmonia. Apenas crescia a contradição no interior desse grupo social então revolucionário, que outrora havia representado os interesses da totalidade do povo contra à reação absolutista-feudal. Se estruturava, agora, o proletariado, enquanto classe autônoma, cujos interesses de perpetuar uma luta a favor do povo conflitava com as necessidades da exploração burguesa. Desta forma,

O medo do movimento revolucionário de 1848 interrompe o ciclo progressista da burguesia e de suas possibilidades teóricas em dar respostas que expressassem a visão de mundo ascendente do projeto burguês, pois sua perspectiva teórica choca-se com os limites do projeto de sociedade (LARA, 2013, p. 93).

Com a necessidade de refrear a continuação do movimento revolucionário, que poderia alçar uma sociedade sem classes, a leitura da realidade é posta à serviço de sua conservação: “o pensamento burguês transforma-se numa justificação teórica do existente” (COUTINHO, 2010, p 35). Com a consolidação do capitalismo, a classe burguesa recorre a construções ideológicas que anteriormente precisou superar, negando fundamentos libertários que ajudou a construir:

Na história da filosofia burguesa, é possível discernir – com relativa nitidez – duas etapas principais. A primeira, que vai dos pensadores renascentistas a Hegel, caracteriza-se por um movimento progressista, ascendente, orientado no sentido da elaboração de uma racionalidade humanista e dialética. A segunda – que se segue a uma radical ruptura, ocorrida por volta de 1830-1848 – é assinalada por uma progressiva decadência, pelo abandono mais ou menos completo das conquistas do período anterior, algumas definitivas para a humanidade, como é o caso das categorias do humanismo, do historicismo e da razão dialética (COUTINHO, 2010, p. 21).

As teorias burguesas antes revolucionárias são interpretadas de forma conservadora, utilizando análises que enraízam a ideia de que a sociedade burguesa seria a última e insuperável expressão da sociabilidade humana. Os avanços hegelianos sobre a configuração mutável da realidade se estacionam com os chamados hegelianos de direita, que entendem que a humanidade havia alcançado o “fim da história” com a sociedade

capitalista (NETTO, 2009). Há, portanto, uma ruptura no interior do pensamento deste teórico:

O pensamento de Hegel dividiu a cultura alemã, no pós-1830, em dois polos. Em torno de uma de suas afirmações – “o real é racional” – duas interpretações operaram essa divisão acerca da correta interpretação de Hegel: a primeira que entendia essa elaboração da seguinte maneira – o real está conforme os desígnios da razão (portanto, é intocável); e uma segunda interpretação que a entendia da seguinte maneira – o real pode ser submetido à crítica racional (portanto, passível de ser entendido e transformado). Em torno da primeira interpretação, juntaram-se os conservadores que foram denominados como a “direita hegeliana” e ao redor da segunda, os inquietos jovens que ficaram conhecidos como a “esquerda hegeliana” (HUNGARO, 2008, p. 27-28).

Inicialmente em aproximação da esquerda hegeliana, Marx (2010) se apropria dos avanços hegelianos e, posteriormente, realizando a inversão de sua teoria de acordo com a realidade concreta, perpetua o movimento de desvelamento do real. Nesse movimento, no qual se sobressai sua parceria com Engels (MARX; ENGELS, 2008, 2009), o pensador prussiano realiza o desenvolvimento de uma teoria capaz de fundamentar cientificamente os interesses do proletariado, explanando as leis fundamentais do capitalismo. Sendo assim, em meio a degradação das ideias burguesas, se inicia a construção de uma teoria revolucionária antagonista à ciência burguesa.

O abismo entre a teoria revolucionária e a teoria burguesa, portanto, começa a se aprofundar. Se tornava evidente a necessidade da subversão do capitalismo para poder se alcançar a emancipação da humanidade, o que, conseqüentemente, impeliu os retrocessos dos avanços da teoria burguesa que fora um dia revolucionária. “Ou seja, entre a herança teórico cultural emancipadora e a manutenção da ordem, a burguesia opta pelo segundo, dando origem ao ‘pensamento da ordem’, berço perfeito para o nascimento das ciências sociais especializadas” (LARA, 2013, p. 93).

A visão da totalidade é abandonada em nome de uma valorização da especialização compartimentada das ciências. A economia se separa da política, a filosofia se distancia da vida social. Se institui a sociologia como forma de explicar, e apenas explicar, a sociedade utilizando os moldes racionais-empíricos das ciências naturais, o que remete, de certa forma, a uma naturalização da sociedade. No conjunto das elaborações burguesas a missão era, a todo custo, conformar os princípios de liberdade de forma

que este coubesse dentro da lógica positivista. Caracterizando este período como a decadência ideológica da burguesia, Lukács (1979, p. 99) explica:

A decadência ideológica surge quando as tendências da dinâmica objetiva da vida cessam de ser reconhecidas, ou são inclusive mais ou menos ignoradas, ao passo que se introduzem em seu lugar desejos subjetivos, vistos como a força motriz da realidade. Precisamente porque o movimento histórico objetivo contradiz a ideologia burguesa, mesmo a mais “radical” e “profunda” introdução de tais momentos puramente subjetivos transformar-se-á objetivamente num apoio à burguesia reacionária.

Lara (2013, p. 96), se apoiando nos estudos lukacsianos, elenca as seguintes características deste período:

a) a renúncia do pensamento social com preocupações de dar respostas para as mudanças sociais que ocorrem na produção e reprodução da vida social; b) o não questionamento ao capitalismo; c) a desconsideração das descobertas das ciências naturais que questionam os dogmas religiosos; d) o neokantismo e o positivismo como tendências dominantes; e) a filosofia dominante da época é a filosofia de professores e torna-se ciência especializada; f) a filosofia renuncia à sua antiga missão social, cessa de ser expressão, no plano espiritual, dos grandes interesses históricos da burguesia e abandona o problema ideológico; g) o pensamento social como “guarda-fronteira”, ou seja, explicação e justificação da vida burguesa; h) a emergência dos intelectuais burocratizados que fazem parte do aparelho do Estado; i) a radicalização da divisão social do trabalho e a emergência dos intelectuais com suas propostas de métodos e independência relativa para suas “ciências”.

A concepção idealista dialética histórica retrocede para um idealismo a-histórico moralizante, com um neokantismo que recicla valores revolucionários, os mistificando de forma reacionária. A compreensão de liberdade nesta mistificação, além de depender de cada um, seria algo a ser realizado no plano abstrato da consciência e da política.

Buscando continuar o então movimento científico revolucionário, a partir dos avanços já alçados por Hegel, Marx realiza uma análise da teoria hegeliana na qual percebe que a compreensão da sociedade civil e suas manifestações não poderiam ser explicadas, e muito menos transformadas, a partir de estruturas abstratas, como, por exemplo, a consciência. Mas que, ao contrário, a consciência humana estaria condicionada às condições materiais de existência da humanidade. E que,

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 49).

Nesse sentido, se opondo ao idealismo então em voga, Marx (2013, p. 129) explica:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.

Desta forma, os avanços hegelianos sobre uma concepção de realidade social que é histórica são apropriados, porém, não a partir do desenvolvimento das ideias, mas de um movimento real, do mundo concreto:

Hegel libertara da metafísica a concepção da história, tornando-a dialética; mas sua interpretação da história era essencialmente idealista. Agora, o idealismo fora despejado do seu último reduto: a concepção da história -, substituída por uma concepção materialista da história, com o que se abria o caminho para explicar a consciência do homem por sua existência, e não esta por sua consciência, que era até então o tradicional (ENGELS, 2003, p. 12).

A perspectiva materialista do método significa que se parte de uma compreensão concreta do objeto pesquisado. Em oposição à concepção abstrata,

a qual desce do céu à terra, aqui sobe-se da terra ao céu. Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e também não dos homens narrados, pensados imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, com

base no seu processo real de vida, apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos desse processo de vida (MARX; ENGELS, 2009, p.31).

É nesse sentido que podemos afirmar que, para Marx e para seu método de pesquisa, toda a realidade é essencialmente material. Assim como o mundo natural que nos rodeia, nós existimos *a priori* independentemente da nossa consciência, pois a realidade é objetiva, concreta, e não o resultado do que podemos ou não pensar sobre ela. É a partir desse pressuposto material que este método de pesquisa estabelece o princípio da verdade, pois se há uma concretude no mundo, então é possível conhecê-lo, pois possui uma estrutura, uma existência independente do ser, independente do pensamento. Nesse sentido, é possível não apenas conhecê-lo, mas teorizar sobre ele, não a partir apenas do que se poderia construir na mente, mas sim buscando reproduzir na reflexão teórica o seu próprio movimento concreto.

Trazendo ao mundo concreto sua preexistência sobre as ideias, o materialismo histórico e dialético se contrapõe à compreensão de verdade relativista e subjetiva e, ao mesmo tempo, à ideia de uma verdade absoluta e transcendental. Admite, portanto, ser possível alcançar uma verdade objetiva, embora esta seja mutável e relativa à história. Como afirma Kosik (1976, p. 19), “a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo, se desenvolve e se realiza”. O método marxiano se compõe, portanto, como um método de sucessivas aproximações, no qual se realiza a ascensão do abstrato ao concreto, ou seja, a elaboração ideal do mundo real (HUNGARO, 2008).

Kosik (1976) esclarece que a perspectiva marxiana sobre a realidade objetiva se configura como uma realidade contraditória, histórica e mediada. Histórica, pois, designa uma visão do desenrolar da experiência humana que busca a força motriz de todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento da sociedade, sejam eles as transformações dos modos de produção e de troca, seja a conseqüente divisão da sociedade em classes distintas, seja a luta entre essas classes.

Essa força motriz, para ser encontrada, precisa, necessariamente, do reconhecimento de que a história humana se realiza por meio do movimento constante de superação das contradições, assim como precisa partir de uma perspectiva empírica, cujo enfoque não tem por princípio a mediação de um pensamento abstrato prévio, mas se realiza por meio de

observações que possibilitem uma definição precisa das condições reais. Por isso, há neste método um compromisso metodológico com a pesquisa historiográfica concreta em oposição a uma reflexão filosófica abstrata, cuja reflexão se baseará na tentativa de encontrar a origem e as forças de desenvolvimento que sustentam o que se quer compreender na vida humana.

Uma dessas forças é a contradição dialética inerente ao movimento de desenvolvimento humano. Ao observarmos a história humana, podemos perceber como o capitalismo é o momento histórico de maior avanço, comparado aos momentos anteriores, mas é também o momento de maior retrocesso da história humana. Neste exemplo concreto, verifica-se como o avanço e o retrocesso se comportam no capitalismo como um par em constante contradição, por isso, dialético. É importante ressaltar que o componente dialético percebido na realidade reafirma o quanto essa mesma realidade concreta não é uma substância estática, que formaria uma unidade indiferenciada. Ao contrário, estamos diante de uma totalidade que é diferenciada e contraditória, cujo conflito de contrários possibilita o avançar da própria realidade. Ao conseguirmos superar as contradições do capitalismo - como um dia fizemos em relação ao sistema econômico no feudalismo - outras se formarão.

É nesse sentido que, no materialismo histórico e dialético, o movimento que encontramos na realidade supera a representação triádica da “tese/antítese/síntese”, demonstrando-se que esse movimento não é um esquema mental criado para explicar a realidade, mas um movimento próprio do desenvolvimento humano, cujo motor é a contradição.

Percebendo que a realidade em si é dialética, depreendemos-se categorias de análise que tornam possível conhecê-la. Totalidade, contradição e mediação são, assim, categorias fundamentais (NETTO, 2002), próprias da realidade, de forma que sem a sua compreensão, a realidade permanece no plano da aparência. O conhecimento, desta forma, não está dado; a sua representação constitui sua forma fenomênica, sua aparência, a primeira forma apreensível, em que ainda não é possível perceber sua relação com o todo, sendo assim, uma apreensão imediata.

Por isso, a partir do movimento dialético, torna-se possível alcançar o nível concreto desta representação, ou seja, a essência de determinado fenômeno, na qual se percebem suas conexões, suas mediações. Nesse sentido, “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” (KOSIK, 1976, p. 15). A essência do fenômeno está presente no próprio fenômeno, porém velada por



uma aparente visão apoiada na obviedade de sua apresentação. Assim, a essência se manifesta no fenômeno, mas para captá-la é necessário o reconhecimento de seu movimento dialético.

### **3. Princípios Metodológicos**

Como bem evidencia Netto (2011), o método materialista histórico e dialético é resultado de um avanço crítico que se estabelece a partir do conhecimento acumulado - seja na filosofia alemã, com Hegel, seja na economia política inglesa, com Adam Smith e David Ricardo. Marx, ao empreender uma análise profunda da sociedade burguesa, pôde descobrir sua estrutura e a descrever sua dinâmica a partir de estratégias metodológicas que serviram de instrumento para um conhecimento aprofundado e verdadeiro da realidade social.

Contudo, diferentemente de outros métodos científicos, o materialismo histórico e dialético desenvolvido por Marx não possui uma lista de afazeres gerais que devem ser executados frente ao objeto pesquisado. Devido à complexidade do objeto a que se destina, o método torna-se uma espécie de “lente” que contribuirá para a condução do olhar do pesquisador ou pesquisadora. Nesse sentido, o que encontramos no método de Marx são alguns princípios - neste estudo serão elencados cinco - que buscam contribuir para uma maior compreensão dos caminhos que orientam a forma de ver e pensar o objeto a ser analisado.

Como primeiro princípio, o materialismo histórico e dialético é um método que, ao se destinar a responder aos problemas e às necessidades da experiência humana em uma época em acelerada transformação, necessita que o pesquisador ou pesquisadora reconheça que o seu objeto de análise - qualquer que seja o fragmento da vida social - é mutável, está vivo.

Ao reconhecer a contingência e a possibilidade de mudança do objeto, já é possível antever o segundo princípio do método de Marx: a concepção de história. Em oposição ao Positivismo, é necessário reconhecer que o passado não explica o presente. Para os Positivistas, a grosso modo, sempre o mais simples, identificado recorrentemente no passado, explica o presente, que é - naturalmente - o mais complexo. Assim, a contemporaneidade, em toda a sua complexidade, pode ser explicada ao conhecermos o passado, a origem da humanidade.

Já para o materialismo histórico e dialético o conhecimento da contemporaneidade, por exemplo, somente pode ser alcançado

quando se analisa o hoje, quando buscamos no passado a origem do hoje, mas não como algo determinante, e sim como parte da captação de seu desenvolvimento. Por isso, o caminho da pesquisa precisa trilhar seu desenvolvimento histórico em um estudo que seja sincrônico e diacrônico, para então ser possível identificar os limites e os avanços que auxiliam nas respostas às questões do presente.

Marx parte de um problema do seu tempo: como produzimos tanta riqueza e ainda há tantas pessoas famintas, sem moradia? Essa é sua pergunta de pesquisa. Para respondê-la, estuda a origem da sociedade atual, a burguesa, estuda seu desenvolvimento, sua estrutura de produção e reprodução dessa sociedade, identifica seus avanços e seus limites e propõe possibilidades de superação desses limites. Por isso, o método a partir de Marx é histórico sob dois aspectos: o fato de reconhecer que o objeto pesquisado já está consolidado, já revelou o florescimento de sua estrutura e é essa estrutura que precisa ser analisada. É histórico também porque a pesquisa se faz e se debruça sobre algo situado historicamente, é em si parte dessa história também. Como exemplo, podemos relembrar como o ano de 1848, conhecido como a Primavera dos Povos, em que muitos movimentos revolucionários foram deflagrados na Europa, e como esse momento é importante no desenvolvimento do método para Marx, pois os fatos que alimentaram sua pesquisa demonstraram um caráter revolucionário, uma confiança na ação humana, na possibilidade da humanidade construir a sua própria história.

Dessa forma, cabe salientar, que não faz parte do método materialista histórico e dialético buscar nos escritos de Marx a resolução dos problemas e impasses de hoje. O que encontraremos em seus escritos que fundamentam seu método é um estudo aprofundado da origem, do desenvolvimento e dos limites da sociedade burguesa, realizado com tal profundidade que permite compreender os processos que conduziram a experiência humana até este momento estudado, permitindo que hoje possa ser feito o mesmo: partir dos questões da atualidade e, na busca por respondê-las, encontrar sua origem, seu desenvolvimento e, reconhecendo seus limites, superá-las.

Marx, em seu tempo, fez isso a partir do que neste estudo apontamos como o terceiro e quarto princípios essenciais para uma compreensão aprofundada de seu método: a) diferenciação entre método e técnicas; e b) a permanência da concepção de verdade. Há uma importante diferença entre as técnicas e materiais que usamos durante um processo de pesquisa e o método, ou seja, a

base a partir da qual se analisa o objeto.

Para Marx, o método está dentro do objeto, somente no próprio processo de análise é que o método vai se constituindo. O próprio objeto que está sendo conhecido é que estabelece quais técnicas e materiais serão mais apropriados. Não é possível fazer isso *a priori*. Não há uma receita. Trata-se de um método que vai além de uma seleção ou conjunto de técnicas e materiais a serem indicados para uma pesquisa determinada. Um método que percebe a independência, a historicidade e a relação entre o objeto pesquisado e o pesquisador ou a pesquisadora.

No caso específico da pesquisa em Educação Profissional, é essencial reconhecer que o objeto de estudo - a sociedade - ao mesmo tempo que existe independente do pesquisador ou da pesquisadora e pode ser por ele ou por ela observada, neste caso, eles próprios fazem parte de seu objeto. Por isso, ao fazer parte de seu próprio objeto, além de reconhecer que a imparcialidade é impossível, é preciso verificar que além de a sociedade estar em constante mudança, essa mudança também atinge os pesquisadores enquanto indivíduos. Por isso, Netto (2011) afirma que para apreender um objeto de pesquisa que se situa na vida social, e, por isso, rico em complexidade, os pesquisadores precisam também “ser ricos” em conhecimento, ou seja, buscar por meio dos mais variados instrumentos um conhecimento cada vez mais amplo da própria sociedade.

Assim, essa busca por um conhecimento cada vez mais aprofundado da vida social, que pauta a relação entre pesquisador e objeto pesquisado, tem por busca a verdade; aqui estabelecido como o quarto princípio. Para Marx, o objeto pesquisado, que é a sociedade humana, pode ser compreendida, pode ser conhecida. Em seu método nega-se a impossibilidade de compreender o mundo, seja porque este se tornou tão complexo que o único ser racional que aqui se desenvolveu já não tem mais inteligência possível para compreendê-lo em sua totalidade; seja, em seu contrário, que o desenvolvimento humano é sim competente para compreender o mundo social, mas cada um dos indivíduos o compreende do seu jeito, e assim há uma infinidade de verdades, que resulta - novamente - na impossibilidade de abarcá-lo. O método materialista histórico e dialético se opõe a isso: o ser humano, por meio de um olhar atento à sua realidade, pode conhecer e compreender a si e ao mundo à sua volta, e além disso também pode modificá-lo.

Pensar o materialismo histórico e dialético implica compreender as suas bases de fundação enquanto método. Não se

trata de uma lista de procedimentos de análise - esses procedimentos podem ser os mais variados. O mais importante é reproduzir mentalmente - de forma teórica - o exato movimento desse objeto pesquisado, seu movimento concreto, real e verdadeiro. Quanto mais essa formulação teórica se aproximar desse movimento real, mais eficiente foi a pesquisa e, portanto, a compreensão desse objeto.

É preciso retomar: Marx parte de um problema do seu tempo. Como produzimos tanta riqueza e ainda há tantas pessoas famintas, sem moradia? Marx foge das respostas simples à essa questão: as pessoas são egoístas por natureza, ou a vida é assim... Marx pretende chegar à raiz da questão, então se dedica a compreender a origem, o desenvolvimento e os limites daquilo que foi sua pesquisa (a sociedade burguesa), para a partir disso propor caminhos de superação desses limites. Essa origem, esse desenvolvimento e esses limites não foram simplesmente formulados por Marx, eles estavam no cotidiano, na vida social; Marx soube captá-los, torná-los visíveis e racionalmente identificáveis no seu próprio objeto de análise.

Aos quatro princípios anteriormente tratados, some-se o último que neste estudo será abordado: a centralidade da categoria trabalho. Para o materialismo histórico e dialético não há nenhum componente da experiência humana, seja ele concreto ou abstrato, que não seja explicado pelo trabalho, enquanto categoria fundante do ser social.

Neste método, a relação entre o ser humano e natureza é compreendida em seu movimento fundante, ou seja, como um intercâmbio que se desenvolve historicamente por meio da ação humana que, ao mesmo tempo, cria e transforma o mundo ao seu redor assim como estabelece as relações sociais entre os seres humanos.

É por meio do trabalho que, em um primeiro momento, se constitui a relação entre ser humano e meio natural, como se deu, por exemplo, na produção das ferramentas. Quando o homem primitivo passa a utilizar um pedaço de tronco e uma pedra como ferramenta de corte, de retirada de frutos, de arma, esses materiais - antes naturais - deixam de ser parte somente do mundo natural para se tornar também parte significativa do mundo humano, se tornam natureza humanizada e passam a estar a serviço dos seres humanos.

Contudo, esse ato - a construção de uma ferramenta - que inicialmente relacionava um ser e o mundo natural, se torna algo

da espécie, porque vai modificar não a vida apenas desse ser que criou a ferramenta, mas de todos outros seres humanos à sua volta. E não apenas enquanto esse ser que a criou pela primeira vez existir: esse conhecimento vai ser passado para as outras gerações, que vão, pelo trabalho, aprimorar a própria ferramenta e o seu uso, permitindo que a humanidade saia do tronco e uma pedra, para uma enxada e para o maquinário agrícola autoguiado que atualmente se faz uso.

Tendo no trabalho um dos seus princípios, o materialismo histórico e dialético se coloca como um método cujo centro é a experiência humana, por isso é em si um método ontológico, que busca compreender o ser por meio daquilo que o constitui. Nesse sentido, quando se propõe a pensar a Educação Profissional, os princípios mencionados se colocam como caminhos que possibilitam uma visada que tentará encontrar na concretude dessa experiência a sua complexidade fundante e, a partir dela, superar suas contradições.

#### **4. Algumas considerações finais**

A compreensão das categorias fundamentais do materialismo histórico e dialético, elencadas nos tópicos anteriores, é determinante de forma a evitar uma falsa aceção do real. Por vezes tentando explicar a realidade em condições mistificantes, por outras tentando realizar uma mistificação do real, muitas teorias foram engendradas servindo a uma conservação do existente, negando sua potencialidade revolucionária:

Em sua forma mistificada, a dialética esteve em moda [...] porque parecia glorificar o existente. Em sua configuração racional, ela constitui um escândalo e um horror para a burguesia e seus porta-vozes doutrinários, uma vez que, na inteligência positiva do existente, inclui, ao mesmo tempo, a inteligência de sua negação, de seu necessário perecimento. Além disso, apreende toda forma desenvolvida no fluxo do movimento, portanto, incluindo o seu lado transitório; porque não se deixa intimidar por nada e é, por essência, crítica e revolucionária (MARX, 2013, p. 129-130).

Como demonstra Marx, o materialismo histórico e dialético se propõe justamente a desmistificar uma compreensão imediata, fragmentada e identitária do assim existente. É neste sentido que é preciso compreender que cada aspecto da realidade carrega em si o potencial do seu contrário, sendo a eliminação das contradições uma aspiração fantasiosa e, ainda, problemática. A contradição,

além de ser inerente à realidade, é o fator que promove o movimento da história. Como explica Cury (1987, p. 31, grifos do autor),

A contradição, pois, ao interpretar o real, capta-o como sendo resultado de uma inadequação pugnativa entre o *que é* e o *que ainda não é*, numa síntese contraditória. Por isso, todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários.

Para entender que cada expressão da realidade se vincula ao seu contrário é necessária a percepção de que a realidade se constitui como uma totalidade, com nexos estruturantes que são determinantes e determinados em toda composição do real. Considerar a totalidade significa que “cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado” (KOSIK, 1976, p. 31).

A totalidade significa, além dos fatos, a relação que ocorre entre estes, as suas mediações. Perceber os fatos em seu aspecto imediato é justamente não considerar todas as relações que constituem determinado objeto. Neste sentido, “o conceito de mediação indica que nada é isolado. Implica, então, o afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora. Por outro lado, implica uma conexão dialética de tudo que existe” (CURY, 1987, p. 43).

Com esta compreensão, todos os aspectos da realidade estão em constante movimento interligado, na qual seria impossível afirmar a imutabilidade histórica do existente. A própria atividade humana, na forma da *práxis*<sup>4</sup>, se irrompe como uma categoria que promove as transformações do existente. De forma mais clara, Kosik (1976, p. 109, grifo do autor) afirma que

O materialismo dialético é uma filosofia radical porque não se detém nos produtos humanos como uma verdade de última instância, mas penetra até às raízes da realidade social, isto é, até o homem como sujeito objetivo, ao homem como ser que cria a realidade social.

O que deixa claro que a constituição dos aspectos do real inclui a consciência dos sujeitos, afinal, “a produção das ideias,

---

<sup>4</sup> O termo *práxis* significa a atividade humana, guiada pela sua consciência, que se desenvolve com o conhecimento teórico sobre a realidade concreta (KOSIK, 1976; VÁZQUEZ, 2007).

das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material” (MARX; ENGELS, 2009, p. 31). Desta forma, o ser humano não é um agente passivo, apenas contemplativo da realidade existente. É neste aspecto que Marx (2009) se distancia do materialismo vulgar, no qual

O principal defeito de todo o materialismo existente até agora (o de Feuerbach incluído) é que o objeto [*Gegenstand*], a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma do objeto [*Objekt*] ou da *contemplação*, mas não como *atividade humana sensível*, como *prática*; não subjetivamente. Daí o lado *ativo*, em oposição ao materialismo, [ter sido] abstratamente desenvolvido pelo idealismo – que, naturalmente, não conhece a atividade real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis [*sinnliche Objekte*], efetivamente diferenciados dos objetos do pensamento: mas ele não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva [*gegenständliche Tätigkeit*] (MARX, 2009, p. 119, grifo do autor).

Ao considerar o sujeito com um papel ativo, o desenvolvimento do conhecimento torna-se atividade objetiva, sendo necessário o esforço por uma construção ideal que seja fidedigna ao real. Esse esforço dialético constitui a própria atribuição da ciência, consciente de que quanto maior a compreensão da realidade maior a capacidade de atuação em prol do objetivo que se deseja atingir. Desta forma, conhecer algo não corresponde apenas a uma necessidade de conhecer, mas a uma necessidade de guiar sua prática, em direção a uma práxis revolucionária (VÁZQUEZ, 2007).

Neste aspecto, a dialética materialista histórica se torna substancial para a pesquisa em Educação Profissional pois tem por objetivo não apenas esclarecer como os fenômenos se manifestam no real, mas também para indicar caminhos possíveis de intervir neste real. Como lembra Marx (2009, p. 122), “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”.

## 5. Referências

COUTINHO, Carlos Nelson. **Estruturalismo e miséria da razão**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Autores Associados-Cortez Editora, 1987.

ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**.

2003. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_fontes/acer\\_marx/tme\\_06.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_06.pdf)>. Acesso em 17 fev. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. **Experiência: um termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

HUNGARO, Edson Marcelo. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana**: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer. 2008. 264p. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LARA, Ricardo. Notas lukacsianas sobre a decadência ideológica da burguesia. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 91-100, jan/jun, 2013.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LESSA, Sérgio. **Introdução à ontologia de Lukács**: aspectos históricos e ontológicos. Brasília: Programa de Pós-graduação em Educação Física - PPGEF/UnB. 2012. 5 Discos Digitais de Vídeo (DVD). 803min.

LUKÁCS, György. Marx e o problema da decadência ideológica. In: \_\_\_\_\_. **Marxismo e teoria da literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.



NETTO, José Paulo. Prólogo à edição brasileira. In: MARX, Karl. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

NETTO, José Paulo. Curso o método em Marx. Recife: **Programa de pós-graduação em serviço social-UFPE**. 2002. 10 Discos Digitais de Vídeo (DVD). 815min.

VÁZQUEZ, A. Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.



# Parte II

---

**Abordagens metodológicas  
discursivas na educação  
profissional e tecnológica**



# **A Abordagem Teórico-Metodológica da Narrativa: potencialidades e limites nas Pesquisas sobre a Educação Profissional e Tecnológica**

Bernardina Santos Araújo de Sousa<sup>1</sup>  
Valquiria Farias Bezerra Barbosa<sup>2</sup>  
Ivanildo Alves de Lima Júnior<sup>3</sup>  
Denise Valéria de Oliveira Nunes<sup>4</sup>  
Priscylla Kelly Pereira dos Santos<sup>5</sup>

## **1. Introdução**

O capítulo proposto pretende contribuir com estudos de caráter metodológico acerca da pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e se ocupa de refletir acerca dos métodos, instrumentos e procedimentos de análise. Tece considerações e reflexões sobre a entrevista narrativa como técnica de coleta e a abordagem teórico-metodológica da análise

---

<sup>1</sup>Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Sociologia e em História Mestrado e Doutorado em Educação. Instituto Federal de Pernambuco, Campus Olinda. E-mail: [bernardina.araujo@belojardim.ifpe.edu.br](mailto:bernardina.araujo@belojardim.ifpe.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8719-1588>

<sup>2</sup>Bacharelado em Enfermagem e Obstetrícia, Especialização em Educação Profissional para a área de Saúde: Enfermagem, Mestrado em Bioquímica, Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas. Instituto Federal de Pernambuco, Campus Olinda. E-mail: [valquiria.bezerra@abreueelima.ifpe.edu.br](mailto:valquiria.bezerra@abreueelima.ifpe.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8200-2274>

<sup>3</sup>Graduação em Letras/Licenciatura - Língua Portuguesa, com habilitação em Língua Espanhola, Especialista em Língua Portuguesa e Produção Textual, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1524-7439>

<sup>4</sup>Bacharelado em Serviço Social, Especialização em Gestão da Qualidade em Ambientes Hospitalares e em Saúde Coletiva, Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: [denisevaleria11@gmail.com](mailto:denisevaleria11@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5764-9711>

<sup>5</sup>Graduação em Psicologia e em Pedagogia, Especialização em Transtornos do Desenvolvimento e do Espectro Autista, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Belo Jardim. E-mail: [priscyllakps@hotmail.com](mailto:priscyllakps@hotmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2886-8250>

narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008; EUGÊNIO; TRINDADE, 2017) com o objetivo de fundamentar o desenvolvimento da pesquisa narrativa no campo da educação profissional e tecnológica. O texto será desenvolvido e contextualizado a partir de experiências metodológicas contemplativas da narrativa na perspectiva da coleta de dados e do movimento analítico, construídas a partir de investigações acadêmicas e desenvolvimento de produtos educacionais na cena do mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) no âmbito do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). As referidas pesquisas estão vinculadas às linhas de pesquisa Práticas Educativas em EPT e Organização e Memórias em EPT (NUNES, 2019; LIMA JÚNIOR, 2020; SANTOS, 2021).

Nessa perspectiva, entende-se que a pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência humana, pois “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.18). Atribui-se a John Dewey os primeiros entendimentos sobre a natureza de continuidade da experiência, como acontecimento individual e social, visto que somos indivíduos em constante interação, inseridos em determinados contextos experienciais, atravessados pela dimensão temporal; sendo passado, presente e futuro relevantes marcadores das situações narradas. Desse modo, torna-se mister afirmar que o objeto de estudo da pesquisa narrativa são as histórias narradas.

A rica e constante interação social provocada entre os indivíduos é produtora de experiências diversas, de forma que essa especificidade torna a narrativa algo bastante complexo. Diante dessa característica, recomenda-se que sejam utilizadas técnicas de coleta de dados que suplantem esquemas ou modelos fechados, com estruturas rígidas e convencionais. Tal rigor demanda, do(a) pesquisador(a), investimento em novas formas de composição de textos para a captação das narrativas, em função do entendimento que envolve a complexidade das paisagens investigadas e sua possibilidade de continuidade.

Nesse sentido, entendem que “as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam histórias” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27). O ato de contar histórias resulta em “estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 91).

Desse modo, assevera-se que a pesquisa narrativa envolve um processo de colaboração entre pesquisador e participante da pesquisa a fim de que a construção de sentidos pelo narrador, ao relatar sua experiência, permita ao pesquisador acessar informações que contribuam para a compreensão de determinado fenômeno (CLADININ; CLONNELLY, 2000 apud PAIVA, 2008).

Assim sendo, a narrativa, enquanto abordagem teórico-metodológica, permite ao pesquisador adentrar o mundo empírico do entrevistado de modo mais abrangente. Toma como ponto de partida a experiência do sujeito, sua historicidade, singularidade e subjetividade para compor a análise de contextos complexos e contingentes (FLICK, 2009).

Também contribuem com esse entendimento, Jovchelovitch e Bauer (2008) ao afirmarem que esse método tem a finalidade de encorajar e estimular os/as participantes da pesquisa a contarem suas histórias de vida, contemplando acontecimentos importantes do seu contexto histórico particular ou de um contexto social específico.

A pesquisa narrativa tem sido utilizada no campo da educação, marcadamente a partir da década de 1980, pela relevância de dar voz aos participantes das investigações, “opondo-se à visão dicotômica dos métodos convencionais de pesquisas entre investigador e investigado” (OLIVEIRA, 2017, p. 12146). Apresenta-se com grande potencial de contribuições para as abordagens qualitativas nas pesquisas sobre a educação profissional e tecnológica, entre outros campos afins do conhecimento, a exemplo da formação de professores (SOUSA; CABRAL, 2015).

A elevação do interesse dos pesquisadores nessa abordagem teórico-metodológica tem apontado para a necessidade de esforços no sentido de ampliar o número de publicações que a fundamentem e discutam, marcadamente no campo da EPT. Portanto, pretende-se, através deste capítulo, apresentar ao leitor contribuições e reflexões acerca da pesquisa narrativa, especificamente aquelas referentes aos movimentos de coleta e análise de dados envolvendo a narratividade, potencializando-se relevantes contribuições à pesquisa na EPT.

No tocante à estruturação do trabalho, o texto atenderá ao seguinte desenho: no tópico 2, será apresentada a técnica de entrevista narrativa com base em Jovchelovitch e Bauer (2008); Flick (2009) e outros, evidenciando-se as experiências metodológicas, construídas a partir de trabalhos de conclusão de curso, sob os formatos de Dissertação de Mestrado e Produtos Educacionais.

No tópico 3, o método analítico da narrativa segundo Schütze (1977; 1983 apud JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008) e outros, contextualizando-o ao desenvolvimento de pesquisas em EPT. No tópico 4, os autores desenvolvem um movimento reflexivo de forma que, a partir de suas experiências de pesquisa, se estabeleçam limites e potencialidades do método da narrativa para as pesquisas no campo da EPT. Por fim, serão apresentadas considerações finais e as referências do capítulo.

## **2. A Técnica de Entrevista Narrativa (EN)**

A entrevista é considerada um procedimento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais, pois dá a possibilidade da fala ao entrevistado, podendo ser reveladora de condições estruturais, de sistema de valores, percepções, sentimentos, normas e símbolos, e, ao mesmo tempo, possibilita transmitir as representações de grupos determinados, em condições históricas, sociais e culturais (MINAYO, 2013).

As narrativas, enquanto método específico para a entrevista, de acordo com Flick (2009), permitem ao pesquisador abordar o mundo empírico do entrevistado de modo mais abrangente. A entrevista narrativa coloca em evidência a voz do sujeito participante das investigações, encorajando-o a contar a história de algum acontecimento relevante a sua vida e ao seu contexto social (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

A entrevista é realizada de forma não estruturada, em profundidade, divergindo do esquema pergunta-resposta, em que o entrevistador seleciona o tema e os tópicos que serão abordados, além de ordenar e verbalizar as perguntas com sua própria linguagem. Na entrevista narrativa, ao contrário, a influência do entrevistador deve ser mínima (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008; FLICK, 2009). Nessa perspectiva metodológica, os autores supra referenciados oferecem destaque à técnica da entrevista narrativa (EN), apontando cinco fases, expostas no quadro a seguir, e contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.

Bowe, Ball e Gold (1992) destacam que os formuladores das políticas não podem controlar os significados de seus textos. Políticas serão interpretadas diferentemente no contexto da prática,



uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. Partes do texto podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, mal-entendidas, e, mesmo as reproduções, podem ser superficiais. Por se relacionarem com interesses diversos, interpretações diferentes serão realizadas e contestadas. Uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias sejam importantes.

**Quadro 1 - Fases principais da entrevista narrativa segundo Jovchelovitch e Bauer (2008)**

<b>FASES</b>	<b>REGRAS</b>
1. Preparação	Exploração do campo e Formulação de questões exmanentes
2. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração
3. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
4. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
5. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2008)

Na preparação para a EN, o pesquisador precisa familiarizar-se com o campo de estudo a fim refletir sobre as possíveis questões exmanentes da pesquisa (SANTOS, 2021). De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2008), questões exmanentes são aquelas que refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e

linguagem. Questões imanentes são os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração, trazidos pelo narrador participante da pesquisa.

Segundo Lima Júnior (2020, p. 71),

o adensamento da compreensão sobre Entrevistas Narrativas (EN), na perspectiva desses autores, corroboram à compreensão de que quando a narração chega a um fim "natural", questões exmanentes se traduziram em questões imanentes, a partir do emprego da linguagem do informante, para completar as lacunas da história.

Nunes (2019, p.42) corrobora com essa discussão ao afirmar que:

Esse tipo de entrevista deve emergir a partir do diálogo, da troca entre entrevistador e participantes. A possibilidade de narrar o vivido ou passar ao outro sua experiência de vida, torna a vivência que é finita, infinita. Graças à existência da linguagem, a narrativa pode enraizar-se no outro. Sendo assim, ela é fundamental para a construção da noção de coletivo. As narrativas constituem representações e interpretações de mundo, logo não estão sujeitas a julgamentos, a verdadeiro ou falso, visto que representam a verdade, em um ponto de vista situado em determinado espaço, tempo e contexto sócio-histórico.

Sobre o corte de temporalidade presente numa narrativa, articulando-se presente, passado e futuro, o sujeito projeta ações e experiências para o futuro e/ou ressignifica o passado. Assim sendo, envolve características paralinguísticas que são incorporadas ao texto narrado, a exemplo da entonação de voz, uso de pausas, gestual, expressões, servindo ao processo de análise de narrativa como o não dito, explorando-se, nesse caso, também, a forma de dizê-lo (MUYLAERT et al, 2014).

No quadro a seguir, estão em destaque as experiências com a entrevista narrativa aplicada a pesquisas desenvolvidas no PROFEPT IFPE por NUNES, 2019; LIMA JÚNIOR, 2020 e SANTOS, 2021.

Quadro 2- Contexto da entrevista narrativa

<p><b>PESQUISADOR/A</b> <b>TÍTULO DO TRABALHO</b> <b>ANO/OBJETIVO GERAL</b></p>	<p><b>DESCRIÇÃO DA</b> <b>AMBIÊNCIA DA ENTREVISTA</b></p>
<p>DENISE VALÉRIA OLIVEIRA NUNES NARRATIVAS DE MULHERES-ENGENHEIRAS SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO: reflexões e contribuições para o curso de Engenharia Civil de um Instituto Federal (2019). Objetivo Geral: Analisar as rela- ções que envolvem a violência simbólica de gênero contra mulheres, entendidas como práticas sexistas, em um curso de Engenharia Civil</p>	<p>Entrevista realizada após esclarecimentos sobre a pesquisa e assinatura dos termos autorizativos. Tomou-se cuidado para que não houvesse interrupções nem interferências externas. O roteiro serviu de guia. As histórias de vida envolveram como núcleo narrativo a formação profissional e o mundo do trabalho. Após sinais de finalização, surgiram perguntas do tipo: —que aconteceu, então? Na fase de per- guntas e na fase conclusiva não foram dadas opiniões, não se discutiram contradições, não foram realizadas. Na última fase, após a câmera ser desligada, houve maior descontra- ção.</p>
<p>IVANILDO ALVES DE LIMA JÚNIOR O NÚCLEO DE GÊNERO E DIVERSIDADE E A POPULA- ÇÃO LGBTQIA+: ruptura, avanços e tensões no cotidiano de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (2020).Objetivo Geral: Compreender acerca da atuação do Núcleo de Gênero e Diversidade (NEGED) do Instituto Fede- ral de Pernambuco (IFPE) nos movimentos de elaboração do conhecimento em gênero e diversidade sexual e de acolhi- mento das populações LGBTQIA+ na instituição.</p>	<p>Das quatro entrevistas, duas ocorreram em uma sala do IFPE Campus Belo Jardim. Por questões de disponibilidade, o encontro com a terceira entrevistada ocorreu em uma sala do IFPE Campus Recife. A quarta entrevista ocorreu à distân- cia, em razão da pandemia da COVID-19. Vale ressaltar que, em todos os casos, foram tomadas as precauções neces- sárias no intuito de se garantir o sigilo das informações e da identidade dos entrevistados e entrevistadas.</p>

## PRISCYLLA KELLY PEREIRA DOS SANTOS

JUVENTUDE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: sentidos atribuídos ao curso técnico em Informática para Internet integrado ao Ensino Médio (2021). Objeto Geral: Compreender os sentidos atribuídos ao Ensino Médio Integrado (EMI) e como estes se articulam com a construção dos projetos de vida dos estudantes do Curso Técnico em Informática para Internet integrado ao Ensino Médio do IFPE Campus Belo Jardim.

As entrevistas foram desenvolvidas por meio de vídeo conferências, com uso da plataforma do Google Meet®. Dois dos entrevistados permitiram a gravação de vídeo e voz. Os outros dois, apenas de voz. As entrevistadas buscaram levar os jovens a refletir sobre a sua trajetória de escolarização no EMI, além de refletir acerca do “ser jovem”, de suas expectativas e projetos de vida, buscando privilegiar a compreensão dos enunciados dos sujeitos, que manifestaram opiniões, sentimentos e experiências sobre o tema investigado.

Fonte: Elaborado com base em Nunes (2019); Lima Júnior (2020); Santos (2021).

Jovchelovitch e Bauer (2008) asseveraram também que essa técnica não é desprovida de estrutura, mas que a sua estrutura se vincula a um processo autogerador pois, ao narrar uma história ou um fato, seu narrador ou narradora obedece aos princípios da contação de histórias. Nessa abordagem, as regras que orientam a narração são regras tácitas. O roteiro de entrevista é, portanto, composto por uma questão geradora da narrativa (FLICK, 2009).

No quadro 3 são apresentados os roteiros de entrevista narrativa elaborados por Nunes (2019); Lima Júnior (2020); Santos (2021), segundo as singularidades dos participantes de suas pesquisas.

Quadro 3 - Perfis dos narradores e das narradoras e roteiro da entrevista

PERFIL DO NARRADOR OU NARRADORA	ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA
<p>Pesquisa de Nunes (2019)</p> <p>Grupo 01- Mulheres-engenheiras e professoras do Curso de Engenharia Civil</p> <p>Grupo 02 - Mulheres bachareladas, vinculadas aos dois últimos períodos do Curso de Engenharia Civil.</p>	<p>1- Fale sobre sua história de vida, enquanto mulher engenheira, as dificuldades, desafios e superações vivenciadas em sua formação profissional e no mundo do trabalho, ainda entendido como locus predominantemente masculino. Destaque às resistências levantadas durante sua trajetória de vida para se firmar como profissional da Engenharia Civil</p> <p>2- Quais as possibilidades de mudanças no currículo de Engenharia Civil, no IFPE, que contemplem a igualdade de gênero e a superação de práticas sexistas no ambiente da formação profissional e no trabalho.</p>
<p>Pesquisa de Lima Júnior (2020)</p> <p>Grupo 01 -Duas docentes com histórico de atuação no Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade (NEGED) do Campus Belo Jardim.</p> <p>Grupo 02 -Uma estudante e um estudante, ambos integrantes do NEGED do Campus Belo Jardim, com experiência pessoal como sujeitos LGBTQIA+, além da condição de estudantes do Ensino Médio Integrado ou de curso técnico subsequente.</p>	<p>As docentes foram feitos os seguintes questionamentos:</p> <p>a) "De que formas o NEGED, enquanto política pública de Educação, contribui para a efetivação da missão institucional do IFPE de promover formação humana integral sob a lógica da democracia e da inclusão da pessoa LGBTQIA+?"</p> <p>b) "Considerando as especificidades do IFPE Campus Belo Jardim, quais os impactos da atuação do NEGED nas vivências escolares e nas trajetórias dos estudantes LGBTQIA+ identificados por você?"</p> <p>Na abordagem aos estudantes, foi proposta a seguinte questão:</p> <p>"Fale sobre sua história de vida enquanto pessoa LGBTQIA+, considerando as dificuldades enfrentadas em virtude dessa identidade, nas vivências familiar, profissional, comunitária e, sobretudo, escolar". Depois, "na condição de estudante do IFPE Campus Belo Jardim, discorra sobre a atuação e contribuições do Núcleo de Estudos de Gênero no que se refere ao seu processo de formação humana e de inserção no ambiente escolar".</p>

<p>Pesquisa de Santos (2021)</p> <p>Grupo único</p> <p>Quatro jovens estudantes de um curso Técnico integrado ao Médio, com idade entre 16 e 18 anos, com nomes fictícios de sua escolha.</p> <p>Fonte: Elaborado com base em Nunes (2019); Lima Junior (2020); Santos (2021).</p>	<p>Tópico inicial para narração proposto aos jovens: “Quero que você me conte sobre a sua trajetória no Ensino Médio Integrado, desde a escolha do curso, até o presente momento. Você pode começar contando como foi a escolha antes de realizar o vestibular, passando a contar todas as coisas que aconteceram desde o primeiro ano no curso até o dia de hoje. Você pode levar o tempo que for necessário, contar todos os detalhes que achar interessante, pois tudo o que for importante para você me interessa”.</p>
--	---

Para que a introdução do tópico central favoreça o desenvolvimento da narração, segundo Jovchelovitch e Bauer (2008), são necessárias algumas orientações sobre a formulação da questão geradora da narrativa, também chamada de tópico inicial. Essa questão deve aproximar-se da experiência do participante da pesquisa e possuir significância pessoal, social e ou comunitária. Diante desse entendimento, não se deve fazer quaisquer tipos de induções de ideias ou posicionamentos, como também não se deve referir datas, nomes ou lugares (informações indexadas).

Além disso, a forma como o tópico é redigido deve ser ampla e abrangente o suficiente para estimular o narrador, mas, ao mesmo tempo, deve possibilitar a manutenção do foco da narrativa na temática da pesquisa (FLICK, 2009). Para o autor, “questões gerativas de narrativas imprecisas e ambíguas normalmente resultam em narrativas que permanecem sendo gerais, desarticuladas e apresentando tópicos irrelevantes” (FLICK, 2009, p. 170).

Apenas quando a fase de narração chega ao seu fim natural, o que é percebido pelo entrevistador através da emissão pelo narrador de sinais de finalização, denominados “coda”, conforme apresentado no quadro 1, é que o pesquisador inicia a fase de questionamentos. Essa é a fase em que as questões exmanentes do entrevistador são traduzidas em questões imanentes, formuladas a partir da linguagem do informante, com o objetivo de preencher lacunas da história narrada.

As questões devem se referir aos acontecimentos e aos tópicos da pesquisa. Não se deve formular questões do tipo “por quê?”, nem tampouco sobre opiniões, atitudes ou causas, evitando-se com isso a indução de justificativas e racionalizações. Não se deve apontar contradições percebidas na narrativa; sua existência não reduz o valor nem a validade da história narrada.

Essas três primeiras fases são gravadas, mediante obtenção de autorização por parte do participante da pesquisa, e a gravação literalmente transcrita, duplamente conferida e por fim os áudios e vídeos poderão ser descartados, após serem exaustivamente explorados. A transcrição de características paralinguísticas, como o tom da voz ou as pausas é relevante a fim de que se possa estudar a narrativa não apenas quanto ao seu conteúdo, mas também quanto à forma retórica (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

Na fase conclusiva da entrevista, quando o gravador é por fim desligado, pode-se propiciar um ambiente mais descontraído que resulte em discussões e informações relevantes a respeito dos fatos narrados. Nessa fase o entrevistador poderá empregar questões do

tipo “por quê?”, e deverá anotar as evidências complementares num formulário de pesquisa ou diário de campo, que comporão material complementar à narrativa.

### **3. A Análise Narrativa**

Há diferentes possibilidades de análise da transcrição das narrativas. Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998 apud PAIVA, 2008, p.4) apontam duas dimensões da pesquisa narrativa: “a holística em oposição à categorial e a de conteúdo em oposição à da forma”. A primeira dimensão se refere à unidade de análise, ou seja, se são analisados excertos (análise categorial) ou se a análise foca uma narrativa integral (holística). A segunda dimensão está relacionada ao conteúdo: “se a pesquisa se concentra no conteúdo integral da narrativa ou se busca significados específicos”.

Jovchelovitch e Bauer (2008) apresentam brevemente os procedimentos de análise temática, a proposta de Schutze e a análise estruturalista. A análise temática consiste no processo de análise hermenêutica em que se procede a codificação do texto da narrativa e posterior categorização, conforme os métodos de análise de conteúdo clássicos, assim como suas variantes.

A proposta de Schutze (1977;1983 apud Jovchelovitch e Bauer, 2008, p. 101) para análise de narrativas é composta por seis passos. “O primeiro é uma transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal. O segundo passo implica numa divisão do texto em material indexado (conteúdo narrativo, racional, tem referência concreta de quem faz o quê, quando, onde e por que) e não indexado (conteúdo subjetivo, que vai além dos acontecimentos e expressa valores e juízos). No terceiro passo, a partir do conteúdo indexado, serão ordenados os acontecimentos referentes a cada indivíduo traçando as “trajetórias”. No quarto passo serão investigadas as dimensões não indexadas do texto. Tal conteúdo é a base para a reconstrução das teorias operativas, que representam o auto entendimento do informante. As teorias operativas devem ser, então, comparadas com os elementos da narrativa. No quinto passo, as trajetórias individuais deverão ser agrupadas e comparadas. E por fim, no sexto passo, as semelhanças existentes entre as trajetórias individuais são estabelecidas e colocadas dentro do contexto, a fim de identificar trajetórias coletivas.

A análise estruturalista de narrativas focaliza os seus elementos formais através de um sistema bidimensional formado: pela dimensão paradigmática segundo a qual são ordenados todos



os possíveis elementos que aparecem nas histórias, a exemplo de enredos e personagens; e pela dimensão sintagmática, segundo a qual “os elementos são organizados em uma sequência que pode ser comparada através de cada narrativa e relacionada a variáveis contextuais” (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2008, p. 103). A seguir, no quadro 4 estão em destaque os procedimentos de análise de narrativas dos autores Nunes (2019); Lima Júnior (2020); Santos (2021).

**Quadro 4- Características das pesquisas desenvolvidas quanto a base teórica e o procedimento de análise de narrativas.**

PESQUISADOR/A TÍTULO DO TRABALHO ANO/ BASE TEÓRICA USADA	PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA ANÁLISE DE NARRATIVAS
<p>DENISE VALÉRIA OLIVEIRA NUNES NARRATIVAS DE MULHERES-ENGENHEIRAS SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO: reflexões e contribuições para o curso de Engenharia Civil de um Instituto Federal (2019)</p> <p>JOVCHELOVICH; BAUER (2008)</p>	<p>1- Transcrição detalhada das entrevistas; 2- separação entre material indexado e não indexado (referem-se à legitimação do que não é aceito pacificamente na experiência de cada narradora); 3- organizar as trajetórias vividas por essas mulheres, ordenadas a partir dos acontecimentos registrados no material indexado, analisando opiniões, conceitos, teorias gerais, procedendo-se com a separação entre o que é comum e incomum; 4- agrupamento e a comparação das trajetórias individuais. 5- Observar e destacar as semelhanças estabelecidas nos fatos narrados</p>
<p>IVANILDO ALVES DE LIMA JÚNIOR O NÚCLEO DE GÊNERO E DIVERSIDADE E A POPULAÇÃO LGBTQIA+: ruptura, avanços e tensões no cotidiano de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (2020)</p> <p>JOVCHELOVICH; BAUER (2008) EUGÊNIO; TRINDADE (2017)</p>	<p>1-Transcrição detalhada das entrevistas; 2- separação entre material indexado e não indexado, considerando-se material indexado como o que se refere a “quem fez o quê, quando, onde e porquê” e material não indexado como o que trata dos valores, dos juízos e da “sabedoria de vida”; 3- ordenamento e análise das trajetórias vividas pelos sujeitos entrevistados; 4- “análise do conhecimento”, a partir da investigação das dimensões não indexadas do texto; 5- agrupamento e comparação das trajetórias individuais; e observação das semelhanças estabelecidas.</p>

<p>PRISCYLLA KELLY PEREIRA DOS SANTOS JUVENTUDE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: sentidos atribuídos ao curso técnico em Informática para Internet integrado ao Ensino Médio (2021) Schütze (1977; 1983 apud JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008)</p>	<p>1-Transcrição detalhada das entrevistas gravadas, identificando características linguísticas (o dito) e paralinguísticas, (o não dito- como pausas e tom de voz ); 2- realização da análise formal do texto, separação do material indexado do não indexado; 3-traçar as “trajetórias” de cada jovem, participante da entrevista; 4- investigar as dimensões não indexadas do texto (subjetividades); 5- agrupar as trajetórias individuais; estabelecer comparações entre as diversas trajetórias, a fim de identificar trajetórias coletivas.</p>
--	--

Fonte: Elaborado com base em Nunes (2019); Lima Júnior (2020); Santos (2021).

O percurso metodológico empreendido nas pesquisas referenciadas no quadro 4 revelou, conforme refletem Sousa e Cabral (2015, p. 150), que “a narrativa se constitui no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo”.

O movimento interpretativo de narrativas exige que a análise não se restrinja a organização e estrutura textual, mas adentre na amplitude e profundidade da experiência humana desvendando as redes de intenções, de ações e sentidos com suas implicações para a existência humana (SOUSA; CABRAL, 2015; PAIVA, 2008).

#### **4. Limites e potencialidades do método da narrativa para as pesquisas no campo da EPT.**

Nunes (2019) desenvolveu estudo vinculado à linha de pesquisa: Organização e Memória de Espaços em EPT, na qual direcionou seu esforço investigativo, buscando analisar as relações que envolvem a violência simbólica de gênero contra mulheres, entendidas como práticas sexistas, em um curso de Engenharia Civil. Definiu como questão problema: Quais as reflexões e contribuições reveladas pelas narrativas de mulheres engenheiras, acerca da relação: currículo, gênero e dominação masculina, na formação de mulheres engenheiras em um Instituto Federal de Ciências e Tecnologias? A construção de dados deu-se a partir de entrevistas narrativas; o tratamento analítico ocorreu à luz da análise de narrativas, tomando como referência as relações de poder e de dominação que marcaram a história de vida dessas mulheres.

No cruzamento das trajetórias, o movimento analítico revelou os seguintes resultados a) as mulheres eram minoria absoluta na formação do curso de Engenharia Civil; b) tiveram que se impor nas suas relações, principalmente, no mundo do trabalho para conseguir demarcação do seu espaço profissional; c) experienciaram situações de desvalorização de suas falas, além de intimidação; d) não referiram sentir violência simbólica de gênero por professores e colegas de turma; e) consideraram o currículo do curso neutro, sem apontar elementos que pudessem reforçar a violência simbólica de gênero e, por fim, f) em todas as narrativas apareceram situações de superação de desafio principalmente, no mundo do trabalho (NUNES, 2019).

A partir disso, obteve-se um Produto Educacional, caracterizado como um videodocumentário, revelando as histórias de vida das mulheres engenheiras entrevistadas. O documentário apresenta uma contextualização teórica acerca da violência simbólica de gênero, baseada em Bourdieu e, sobre a não neutralidade do currículo, baseado em Tadeu Silva, sobre a necessidade de discussões sobre as desigualdades de gênero para a construção coletiva de um novo currículo, que contemple feminilidades e masculinidades diversas.

Lima Júnior (2020) também desenvolveu estudo vinculado à linha de pesquisa Organização e Memória de Espaços em EPT, no qual define, a partir do Resumo da sua Dissertação, que o seu trabalho dá visibilidade às orientações sexuais e identidades de gênero não hegemônicas, reconhecidas em suas dimensões sociais, culturais e políticas, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, considerando-se o princípio da formação humana integral. A fundamentação teórica apoiou-se em estudos do campo marxista, multiculturalistas e pós-estruturalistas.

O trabalho buscou compreender a atuação do Núcleo de Gênero e Diversidade (NEGED) do IFPE, a partir das experiências do IFPE/Campus Belo Jardim, no que se refere à elaboração do conhecimento em gênero e diversidade sexual e de acolhimento das populações LGBTQIA+ na instituição. A pesquisa, de natureza qualitativa, deu-se por meio de entrevistas narrativas, tendo o seu trato analítico a partir da análise narrativa.

Foram obtidos os seguintes resultados: compreendeu-se que o NEGED é parte integrante da Política Inclusiva institucional; observou-se que sua atuação se dá por meio de rodas de diálogos, oficinas de colagem, encontros de formação, entre outros; também foi possível observar que a equipe busca atender demandas

espontâneas dos discentes, responsabilizando-se por um trabalho de orientação que contempla também os pais e a comunidade externa; notou-se a existência de movimentos contrários à realização das atividades, tratando-se de um ambiente permeado por tensões. A partir do material analisado, construiu-se, ainda, os seguintes entendimentos: a) o NEGED é uma peça fundamental para a consolidação de uma escola democrática, na perspectiva da formação humana integral; b) o núcleo é um espaço de inclusão, acolhimento e luta pela permanência das pessoas LGBTQIA+.

Os resultados alcançados apontaram à elaboração de um Produto Educacional intitulado “Guia de Acolhimento às pessoas LGBTQIA+”, com o objetivo de apresentar à comunidade acadêmica conceitos relacionados à temática abordada, além de apresentar políticas de afirmação social, implementadas pelo IFPE, em atendimento às necessidades e identidades desses sujeitos.

Santos (2021) desenvolveu dissertação e produto educacional vinculados à linha de pesquisa Práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos ao Ensino Médio Integrado e como estes se articulam com a construção dos projetos de vida dos estudantes do Curso Técnico em Informática para Internet integrado ao Ensino Médio do IFPE Campus Belo Jardim. Ao tomar a juventude enquanto categoria de análise nesta pesquisa, fundamentou-se na concepção da sociologia, estabelecendo diálogo com os pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural.

Nas narrativas dos entrevistados, foi possível entender que esses sujeitos ressignificam suas experiências, enquanto estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI), como um diferencial que lhes proporcionará vantagem em sua inserção no mundo do trabalho. Entendem que a educação oferecida nessa instituição federal é de qualidade, ultrapassando a aprendizagem dos conteúdos curriculares, constituindo-se como um espaço de formação e de socialização, que propicia importantes vivências para a sua constituição enquanto jovem. Revelaram que, apesar disso, o EMI possui limitações, entre elas, o cansaço gerado pelo excesso de atividades e pela falta de tempo para a organização dos estudos individuais.

A falta de informações claras, a respeito da área de atuação e dos conteúdos estudados, disponíveis aos estudantes ingressantes que procuram o curso com expectativas que nem sempre correspondem à realidade, pode levar à frustração pela não identificação com o curso e, conseqüentemente, a evasão, baixa

frequência, baixo rendimento e pouca participação nas atividades acadêmicas.

Diante desses resultados, como Produto Educacional foi desenvolvido o “Guia Informativo para Estudantes Ingressantes no Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio”, com o objetivo de fornecer informações aos estudantes que desejam ingressar no curso, que possam auxiliá-los em sua tomada de decisão e adaptação. Este guia foi elaborado com a colaboração dos estudantes participantes da pesquisa.

As experiências narradas de forma flexível e fluida, tecidas na relação com o outro, permitem aos sujeitos refazerem suas histórias, e organizar “suas lembranças, resistindo àquilo que os incomoda, acrescentando fatos oriundos do seu desejo de que tivesse sido diferente, como novas possibilidades para suas vivências” (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 150).

Sobre a experiência com a pesquisa narrativa, contemplativa das técnicas da Entrevista Narrativa (ER) e análise de narrativa, Lima Júnior (2020) e Santos (2021) identificaram as facilidades e dificuldades descritas a seguir, no quadro 5.

Quadro 5- Facilidades e dificuldades vivenciadas nas pesquisas narrativas

Pesquisador/ Pesquisadora	FACILIDADES	DIFICULDADES
Lima Júnior (2020)	<p>Dentre os fatores que facilitaram a realização da pesquisa, destaca-se o fato de a entrevistada narrativa possibilitar ao entrevistado partilhar suas experiências de modo espontâneo, permitindo ao pesquisador tratar os dados baseado em um relato consistente.</p> <p>A partir desse movimento, foi possível compreender facilmente como as histórias de vida de pessoas LGBTQIA+ se entrelaçam e refletem um contexto mais ampliado.</p> <p>Nessa direção, a narrativa foi fundamental para compreender a importância e as possibilidades de aprimoramento dos instrumentos utilizados pela instituição escolar na perspectiva de promover cidadania e inclusão dessa minoria nos espaços da EPT, do mundo do trabalho e da sociedade.</p>	<p>A principal dificuldade consistiu no trato dos dados, já que esta experiência de pesquisa cor- responde à primeira aproximação do estudante com o método.</p> <p>Nessa perspectiva, podem ser elencadas as seguintes barreiras: identificar as questões im- nentes e exmanentes; conduzir as entrevistas de modo a não interferir demasiadamente no curso da narrativa do entrevistado; e sistematizar as informações trazidas pelas histórias narradas.</p>

Santos (2021)	<p>O método possibilitou aos jovens narrar suas trajetórias com liberdade. Utilizando sua própria linguagem, os informantes puderam expor os acontecimentos relevantes segundo suas perspectivas. Buscaram fornecer informações detalhadas a fim de que suas histórias pudessem ser melhor compreendidas.</p> <p>Dessa forma, a EN permitiu acessar o mundo empírico dos jovens de forma mais abrangente e compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes a sua formação.</p>	<p>Uma das principais dificuldades no método das narrativas está relacionado as expectativas dos informantes em relação ao conhecimento do entrevistador sobre os fatos narrados e sobre o que este gostaria de ouvir. Jovchelovitch e Bauer (2008) apontam que tais fatores são inevitáveis a situação da entrevista e devem ser considerados na interpretação da narrativa.</p> <p>Buscamos minimizar tais atravessamentos por meio de estratégias que pudessem possibilitar confiança ao informante.</p> <p>A escuta acolhedora, sem interrupções, atenta a fatores verbais e não verbais da comunicação foi fundamental nesse processo.</p>
---------------	--	---

Fonte: Elaborado com base em Nunes (2019); Lima Júnior (2020); Santos (2021).

Quanto às dificuldades relativas ao desenvolvimento da EN, conforme afirma Lima Júnior (2020) no quadro 5, faz-se necessário o desenvolvimento de um treinamento do entrevistador, na forma de entrevistas piloto, a fim de que desenvolva a habilidade da escuta ativa que, segundo Flick (2009), envolve comunicar o interesse pela narrativa sem interferir na sua completude, mantendo-se a relação com o entrevistado nesse espaço-tempo da narração da história.

Um outro aspecto limitante dessa abordagem metodológica deve-se ao fato que nem todos os entrevistados terão a mesma facilidade de compor narrativas sobre suas vidas, caso sejam tímidas, inseguras, reservadas ou pouco comunicativas. Portanto, faz-se necessário que o processo de entrevista se inicie com um tempo para orientação do informante sobre os objetivos e procedimentos da entrevista (FLICK, 2009). Esse tempo preliminar contribuirá também para estabelecer uma relação colaborativa entre entrevistador e participante da pesquisa, podendo-se estabelecer acordos que atendam as necessidades de privacidade e conforto necessárias a um ambiente para entrevistas.

## **5. Considerações finais**

O desafio de contribuir com as reflexões e estudos acerca de metodologias de pesquisa usadas na prática científica em EPT, a partir de algumas experiências consolidadas na cena do ProfEPT-IFPE, atendeu ao propósito de especular o uso de métodos, instrumentos e procedimentos de coleta e análise, na perspectiva da narratividade, enfatizando-se a técnica da entrevista narrativa (EN).

Tal esforço orientou-se a partir de experiências de pesquisa contemplativa da pesquisa narrativa, construídas a partir de um relevante alicerce teórico seguido do trabalho no campo empírico. Tal experiência desafiou o grupo de pesquisadores a produzir conhecimento sobre suas trajetórias metodológicas, considerando o movimento gerado pela pesquisa narrativa e a ressignificá-lo, epistemologicamente.

Desse modo, pode-se afirmar que esse contexto experiencial tornou possível a produção de conhecimento envolvendo a forma, a estética metodológica que envolve o sujeito narrador, sua narrativa e a escuta qualificada do fato narrado. Entendendo-se que a especificidade do método em estudo demanda formas distintas e cuidadosas do pesquisador/pesquisadora para com os participantes da pesquisa, a exemplo do local de realização das entrevistas, a



captação dos conteúdos, a relação de confianças entre quem narra e quem atentamente escuta (como fator primordial e anterior ao processo), a delicadeza e rigor ao lidar com o dito e o não dito, os resultados, as contribuições, as possíveis respostas em formas de produtos educacionais.

Sobre o contexto de produção analisado (NUNES, 2019; LIMA JÚNIOR, 2020; SANTOS, 2021), torna-se mister afirmar que os trabalhos metodológicos, produzidos na perspectiva da narratividade, na ordem cronológica das suas publicações, foram fornecendo alicerce para as experiências seguintes. Desse modo, estabeleceu-se, dentro de um mesmo núcleo de produção (linhas de pesquisa, Práticas Educativas em EPT e Organização e Memórias em EPT do ProfEPT IFPE Campus Olinda), uma circularidade dos conhecimentos produzidos na intimidade de cada pesquisa, experimentados nas suas próprias tecituras.

Assim sendo, considerou-se pertinente reunir os conhecimentos produzidos sobre a forma e a estética da narratividade como campo teórico e experiencial, no contexto da EPT, para que, nesta publicação, também ocorresse o evento da partilha, da discussão, da submissão do vivido e do escrito ao olhar dos outros e outras que também habitam esse lugar.

## 6. Referências

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

EUGÊNIO, Benedito; TRINDADE, Lucas Bonina. A Entrevista Narrativa e suas contribuições para a pesquisa em Educação. **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 12, n. 7, p. 117-132, jan./jun. 2017.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKEL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som**. Um manual prático. 7 ed. Ed. Vozes, 2008. Parte I, p. 90-113.

LIMA JÚNIOR, Ivanildo Alves de. **O Núcleo de Gênero e Diversidade e a população LGBTQIA+: rupturas, avanços e tensões no cotidiano de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia** (Dissertação de Mestrado Profissional) Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Pernambuco, Campus

Olinda. Olinda, IFPE, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed., Petrópolis: Vozes, 2013.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm USP**, v. 48 n.spe2, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt\\_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf). Acesso em: 18 de jan. de 2018.

NUNES, Denise Valéria Oliveira. **Narrativas de mulheres-engenheiras sobre formação profissional e mundo do trabalho: reflexões e contribuições para o curso de Engenharia Civil de um Instituto Federal**. (Dissertação de Mestrado Profissional) Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Pernambuco, Campus Olinda. Olinda, (Dissertação de Mestrado Profissional) Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Pernambuco, Campus Olinda. Olinda, IFPE, 2019.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. **PESQUISA NARRATIVA E EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**. In: Anais do XIII Congresso Nacional de Educação. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. Formação de Professores: contextos sentidos e práticas. 2017. ISSN 2176-1396 Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688\\_11993.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688_11993.pdf)

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A pesquisa narrativa: uma introdução**. Rev. bras. linguist. apl. v. 8 n. 2, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 fev. 2022.

SANTOS, Márcio de Souza; FOURAUX, Carolina Gonçalves da Silva; OLIVEIRA, Valéria Marques de. NARRATIVA COMO MÉTODO DE PESQUISA. **Revista Valore**, [S.l.], v. 5, p. 37-51, jan. 2020. ISSN 2526-043X. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/400>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SANTOS, Priscylla Kelly Pereira dos. **JUVENTUDE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: sentidos atribuídos ao curso técnico em Informática para Internet integrado ao Ensino Médio**. (Dissertação de Mestrado Profissional) Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Pernambuco, Campus Olinda. Olinda, IFPE, 2021.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015 Disponível em: [file:///C:/Users/VALQUIRIA/Downloads/149-Texto%20do%20artigo-822-1-10-20151220%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/VALQUIRIA/Downloads/149-Texto%20do%20artigo-822-1-10-20151220%20(1).pdf)

# **Estudos críticos do discurso – um referencial teórico-metodológico para a pesquisa qualitativa**

Gissele Alves<sup>1</sup>

## **1. Introdução**

Os Estudos Críticos do Discurso (ECD) se configuram uma abordagem teórico-metodológica aberta ao tratamento de diferentes práticas e redes de práticas dos diversos domínios da vida social, capaz de mapear relações entre os recursos semióticos (linguísticos ou multimodais) de que se valem atores sociais e/ou grupos de atores e aspectos da rede de práticas de que a interação discursiva é parte. Isso porque, ontologicamente, os ECD assumem a linguagem, as semioses, como parte irredutível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos, entre os quais, destaco, as atividades materiais e as (inter)ações sociais. Por outras palavras, para os ECD, textos são partes de eventos sociais e como tal têm, potencialmente, efeitos causais, ou seja, podem possibilitar ou constringer mudanças na realidade social.

---

<sup>1</sup>Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília/UnB – Brasil e mestre em Linguística também pela Universidade de Brasília/UnB - DF. Especialista em Leitura e Produção de Textos pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI – SC e licenciada em Letras Português-Inglês e suas respectivas literaturas também pela UNIVALI. Docente do Instituto Federal de Brasília/IFB, membro do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília –NELIS/CEAM/UnB e dos grupos de pesquisas: GECRIA- “Educação Crítica e Autoria Criativa” PPGL/Unb e Linguagem e Práticas Sociais CSSB/IFB e sócia da Associação Latinoamericana de Estudos do Discurso/ALED. Pesquisadora em Estudos Críticos do Discurso, Estudos Críticos do Letramento e Sociologia da Educação e da Juventude com foco em construções identificacionais, representações discursivas, discursos do letramento, educação superior e juventudes. E-mail: 2440847@etfbsb.edu.br. Orcid: 0000-000299825736

Desse modo, o estudo do referencial dos ECD se justifica e, assim, sua adoção, em potencial, para pesquisas de perspectiva crítica, como já salientado, em diversos campos e áreas do conhecimento, uma vez que a análise interdiscursiva, que é textualmente orientada e sociologicamente embasada, possibilita estudar e escrutinar o discursivo e entender e analisar o não discursivo – as relações e inter-relações que se estabelecem entre as duas dimensões – nas práticas sociais e redes de práticas relacionadas a um campo, como por exemplo, redes de práticas pertinentes à Educação Profissional e Tecnológica.

Destarte, este capítulo tem como objetivo precípua apresentar a abordagem teórico-metodológica dos Estudos Críticos do Discurso a fim de subsidiar pesquisas qualitativas de cunho crítico e, assim, tanto ampliar as possibilidades de acercamento e de análise de problemas de pesquisa em diferentes campos de estudo – como a sociologia, a comunicação, o direito, a educação, a educação profissional e tecnológica – como estreitar o diálogo entre os ECD e outros campos e áreas vinculados à perspectiva crítica.

Sendo assim, a presente proposta tem por preocupação alcançar linguistas e não linguistas e por orientação contemplar a complexidade dos ECD, visto que é uma abordagem tanto teórica quanto metodológica. Para tal feito, o texto trata, na primeira seção, sumariamente, do processo de construção do próprio campo da Análise de Discurso Crítica (ADC) aos ECD; na segunda seção, dos principais pressupostos que fundamentam ontológica, epistemológica e metodologicamente os ECD; na terceira seção, da relação entre os ECD e a Pesquisa Qualitativa, cujo foco será a dimensão metodológica do constructo, abordando, nas subseções, desdobramentos e implicações dessa relação – do enquadre da crítica explanatória à análise interdiscursiva por meio de exemplificação de aplicação de categorias analíticas a um recorte de corpus de pesquisa.

## **2. Da Análise de Discurso Crítica aos Estudos Críticos do Discurso - uma abordagem aberta e interdisciplinar em construção**

Na história das ciências modernas constituída, cumpre ressaltar, sob a égide do “paradigma dominante” de que trata Sousa Santos (2008), a linguística se coloca como campo e ascende ao status de ciência só no início do século XX. Tal feito se deve sobretudo ao trabalho de Saussure que, pautado pelo paradigma

dominante e vigilante das fronteiras que instituíra, delimitou o estudo da linguagem à “língua” como um sistema fechado, autônomo, por isso, a isolou nela por ela mesma como “o objeto” de estudo (ALVES, 2021).

Nesse processo de constituição, forjado pela tensão entre dominância e insurgência, como assinalado em Alves (2021, p.113), entram em cena “novas” perspectivas teóricas e metodológicas, como “a sociolinguística, a semântica, a pragmática, a linguística textual, a linguística crítica, a análise de discurso, que fazem figurar, dentro das tão vigiadas fronteiras, as variedades, os sentidos, os usos, o texto, o discurso”. Nessa tensão, os estudos linguísticos críticos ganham papel de destaque.

Cumprido, pois, fazer um realce sobre o termo “crítico” em “estudos linguísticos críticos”. Como assinala Wodak (2001), inicialmente, esse termo se referia à influência da Escola de Frankfurt ou de Habermas. Entretanto, atualmente, abrange tanto o engajamento social e político e a prática teórica sociologicamente embasada, como também, o compromisso de dar visibilidade à natureza interligada das coisas, conforme destaca Fairclough (2010 [1995]).

No que toca às diferentes abordagens para análise de discurso, o autor assinala que a distinção entre as “críticas” e “não-críticas” se dá, sobretudo, “segundo a natureza de sua orientação social para o discurso”<sup>2</sup> (FAIRCLOUGH (2001 [1992], p. 31-32). Por outras palavras, as abordagens críticas se diferem não só na descrição das práticas linguístico-discursivas, mas também por evidenciarem o caráter constitutivo e constituinte do discurso, que, comumente, nos mais diversos domínios, como o da academia e o do trabalho, não está aparente aos atores sociais.

Desde o final do século XX, estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas passaram a considerar que mudanças no uso da linguagem estão ligadas a questões e processos sociais e culturais mais amplos. Consequentemente, a análise linguística passa a ser reconhecida entre os métodos úteis para o estudo da mudança social, segundo Fairclough (2001 [1992], p. 19). Entretanto, segundo o autor, não havia, ao menos até os anos de 1980, uma abordagem tanto teórica quanto metodológica coerentemente ancorada à dimensão ontológica, de modo a analisar a linguagem como parte irredutível da realidade social. Era, portanto, preciso, conforme

---

<sup>2</sup>Traduções de citações de obras em inglês são traduções livres realizadas por mim.

defende Fairclough (2001 [1992]), preencher tal lacuna resultante, entre outros fatores, do isolamento dos estudos linguísticos dos estudos das demais ciências sociais, dado o papel hegemônico, na linguística, de paradigmas formalistas e cognitivos, em que se destacam as tradições estruturalista e gerativista das escolas de Saussure e Chomsky.

Fora nesse cenário que, durante um simpósio em Amsterdã, no início dos anos de 1990, em que estiveram reunidos Ruth Wodak, Gunther Kress, Norman Fairclough, Teun van Dijk e Teo van Leeuwen, a Análise de Discurso Crítica se constituiu como campo de investigação. Segundo salienta Wodak (2001, p. 4), nesse evento, os estudiosos debateram suas propostas de estudos e de pesquisas discursivas, aqui e ali, descoincidentes, mas não incongruentes e, assim, considerando “diferenças em relação a outras teorias e metodologias em análise do discurso [...], e semelhanças numa forma programática que poderiam estruturar as diferentes abordagens teóricas”, iniciava-se a formação do grupo.

Desse modo, como evidenciado, a ADC configura-se por uma tecitura de abordagens teórico-metodológicas de perspectiva crítica e de cunho interdisciplinar. Logo, por consequência, a ADC se assume instável e se pretende aberta a relações sustentáveis, diálogos profícuos e intercâmbios efetivos com outros campos de estudo, em especial, os filiados às Ciências Sociais Críticas, em favor de análises de discurso textualmente orientadas e assentadas nas diferentes dimensões da realidade social para o estudo da linguagem e da vida social (ALVES, 2021; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Em síntese, AADC se constitui um campo de estudo heterogêneo, instável e aberto, por isso, em construção, que reúne uma diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas que estuda o discurso em práticas ou redes de práticas de domínios sociais diversos (ALVES, 2021; RAMALHO; RESENDE, 2011; WODAK, 2001).

Destarte, segundo destaca Alves (2021), como um desdobramento e aprofundamento da Análise de Discurso Crítica, vem se tecendo os Estudos Críticos do Discurso, os ECD, os quais

[...] formam e são formados por uma rede de estudiosas/os com suas respectivas e diferentes práticas teóricas e/ou metodológicas que conferem heterogeneidade ao campo de investigação, que, por sua vez, possibilita sua abertura e instabilidade propícias à consecução de uma heterodoxia controlada capaz de dar conta da complexidade da realidade em estudo (ALVES, 2021, p. 120).

Essa tecitura, conforme salienta a autora, “segue em construção, atravessou mares, vem se estendendo pelo Hemisfério Sul, alcançou a América Latina e o Brasil”. Estudiosas/os latino-americanas/os, com destaque para pesquisadoras/es brasileiras/os, têm participado da construção dos ECD como teoria e método para pesquisa discursiva, “tanto a questionar as abordagens já legitimadas no Norte como a propor ‘novas’ possibilidades epistemológicas e/ou metodológicas” (ALVES, 2021, p. 121). No Brasil, são numerosos os trabalhos desenvolvidos por e entre estudiosas/os do discurso, cumpre, pois, aqui destacar alguns desses trabalhos, a saber, de Dias (2011, 2015); Magalhães (1986, 2000); Resende (2009, 2019); Rios (2009, 2010); Ramalho (2010) e Vieira (2019).

Desse modo, segundo ressalta Alves (2021, p. 118), por meio de um movimento que ao estreitar laços entre pressupostos da linguagem e do discurso alarga as fronteiras entre os estudos linguísticos e a teoria social, os Estudos Críticos do Discurso favorecem “uma outra configuração, um novo cenário, ainda em curso, e se soma a ele, no domínio das ciências: ‘o paradigma emergente’ de que fala Sousa Santos (2008)”.

### **3. Pressupostos fundamentais – sustentando e entrelaçando as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica dos Estudos Críticos do Discurso**

Antes de mais nada, é preciso enfatizar que a realização de pesquisas em ECD exige coerência entre ontologia, epistemologia e metodologia. Cumpre, então, sucintamente apresentar a distinção entre essas três dimensões, a saber, a **dimensão ontológica** refere-se ao modo como se entende a natureza do mundo social, aos elementos considerados essenciais da realidade social; a **dimensão epistemológica** refere-se aos modos pelos quais se pode gerar conhecimento sobre a realidade social e a **dimensão metodológica** refere-se aos modos como se planeja o trabalho de pesquisa (da seleção do problema de pesquisa às escolhas das práticas de pesquisa - estratégias e instrumentos - de geração, sistematização e análise de dados).

Isso posto, da dimensão ontológica, nos Estudos Críticos do Discurso, consideramos<sup>3</sup> a **vida social** como um sistema aberto,

---

<sup>3</sup>A escolha da marcação da primeira pessoa do discurso guarda coerência com a perspectiva da abordagem dos ECD, é, pois, uma escolha criticamente posicionada.

por isso, passível de mudança e, conseqüentemente, tomamos a **linguagem** (e outras semioses) como parte irredutível da vida social interconectada a outros elementos do social em todos os níveis (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24).

Desse modo, do diálogo com o Realismo Crítico de Collier (1994), Archer (1995), Sayer (2000) e, sobretudo, de Bhaskar (1986), nos ECD, assumimos tais pressupostos ontológicos e, por conseguinte, consideramos a existência de um mundo real, incluindo o social, que independe do nosso conhecimento sobre ele. Nessa e para essa abordagem, adotamos a premissa de que a realidade não pode ser acessada diretamente e que “a realidade (o potencial e o realizado) não pode ser reduzida ao nosso conhecimento sobre ela, que é contingente, mutável e parcial”, como pontua Fairclough (2003, p. 14).

Logo, em função desses pressupostos, nos Estudos Críticos do Discurso, adotamos uma **ontologia estratificada** do mundo social, ou seja, estruturas e eventos sociais correspondem a diferentes estratos da realidade social com diferentes propriedades. A realidade social é estratificada em três domínios, a saber, i) o “potencial”, que é o domínio das estruturas com seus “poderes causais” associados; ii) o “realizado”, que é o domínio de eventos e processos sociais; iii) o “empírico”, que é a parte do realizado que é percebida pelos atores sociais. Os dois primeiros estratos referem-se à dimensão ontológica e o último à dimensão epistemológica (FAIRCLOUGH, 2015).

Em função dessa adoção, consideramos, no que diz respeito à relação entre os elementos da estruturação social e discursiva, que,

[...] no nível do potencial abstrato, a estrutura relaciona-se ao sistema semiótico/linguístico; no nível do concreto realizado, o evento relaciona-se ao texto. Para focar na estruturação discursiva, há uma lacuna entre abstração do sistema semiótico e a concretude dos textos cuja relação não se dá de forma direta. A mediar essa lacuna estão as ordens de discursos como entidade intermediária – que se relacionam às práticas sociais – a possibilitar e a constrear o alçar a abstração do sistema semiótico e a realização de textos, entendidos como elementos de eventos (ALVES, 2021, p. 132).

Cumpra, pois, retomar que, para a abordagem dos ECD, a vida, natural e social, é entendida como um “sistema aberto”, ou seja, passível de mudança, ainda que simultaneamente qualquer evento sofra constrangimentos de “mecanismos operativos” ou “poderes



generativos”. Isso significa, como explanado em Alves (2021), que as diferentes dimensões da vida – biológica, psicológica, social – têm suas estruturas distintas e distintivas próprias que, por sua vez, têm efeitos generativos distintos sobre os eventos por meio de mecanismos particulares (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 19 e 21).

Assim, segundo os autores, a ativação de qualquer mecanismo é sempre mediada pela ativação de outros mecanismos, logo, nenhum mecanismo tem efeito determinante sobre qualquer evento. Significa dizer que os eventos são complexos e não previsíveis, ou seja, não são meros efeitos de mecanismos estruturais. Em síntese, a perspectiva ontológica assumida pelos ECD considera a vida como um sistema aberto – constituída por práticas, ou melhor, por redes de práticas – sem desconsiderar os estrangulamentos das estruturas que a conformam e nela são conformadas de modo complexo.

Dessa assunção, em Chouliaraki e Fairclough (1999), está proposta uma mudança crucial à abordagem, na dimensão epistemológica e, por conseguinte, na metodológica, para o acercamento da complexidade da vida social, que, como explanado acima, ontologicamente, é assumida como estratificada e complexa, logo não pode ser reduzida ao discurso. Assim, o discurso é redimensionado e a prática social passa a ocupar centralidade na abordagem dos Estudos Críticos do Discurso.

Isso posto, cumpre elucidar a conceituação, incorporada do materialismo histórico-geográfico de Harvey (1996), de “**prática social**”, a saber, são “maneiras habituais, atadas em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos materiais e simbólicos para agirem juntas no mundo”. As práticas são constituídas na vida social tanto em domínios especializados, como por exemplo o das ciências, quanto no domínio da cultura, incluída a vida cotidiana. A prática social é o “ponto de conexão entre estruturas abstratas e seus mecanismos e eventos concretos – entre ‘sociedade’ e pessoas vivendo suas vidas”, essa é a centralidade da prática (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

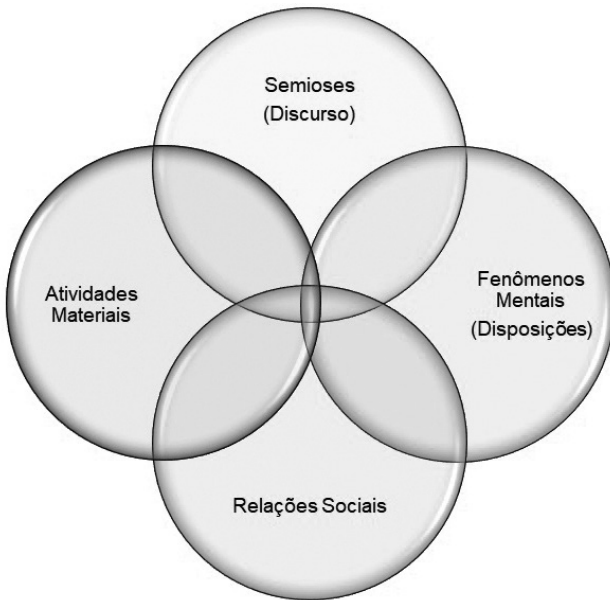
Importa, então, destacar três características principais das práticas, quais sejam, i) “são formas de produção da vida social” (produção nos diversos domínios que não só o econômico, entre os quais, cultural, político, acadêmico); ii) “toda prática está localizada dentro de uma rede de relações com outras práticas” (essas relações “externas” impactam sua constituição “interna”); iii) “as práticas têm sempre uma dimensão reflexiva: as pessoas sempre

geram representações do que fazem como parte do que elas fazem” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 22).

Desse modo, dada a centralidade da prática social, os autores deslocam o **discurso** e o tomam como o elemento semiótico das práticas que se articulam dialeticamente a outros três elementos, a saber, relações sociais, atividades materiais e fenômenos mentais (quanto a este último elemento, em Alves (2021), está proposta a conceituação de “disposições”<sup>4</sup>), que, em práticas e eventos situados, são considerados momentos e se internalizam sem se reduzirem um ao outro (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 61).

Assim, para melhor compreensão, os movimentos de articulação e internalização que se dão dialeticamente entre os **momentos da prática** estão representados na figura 1

**Figura 1 – Movimentos da prática social**



Relação dialética de articulação e internalização irreduzíveis entre os momentos da prática- Adaptado de Alves (2021).

---

<sup>4</sup>Segundo operacionalização conceitual proposta em Alves (2021), com amparo em Bourdieu (2004 [1987]), Lahire (2001, 2004) e Lopes (2015), “disposições” pressupõem a tríade dos modos de “sentir, pensar e agir”.

Destarte, cumpre elucidar, sucintamente, a conceituação de discurso adotada nos ECD. Com base em Fairclough (2003, p. 26), para os ECD, “**discurso**” assume duas acepções imbricadas uma na outra, a saber, i) a mais abstrata refere-se às semioses (linguagem e outras modalidades) como elemento irredutível da vida social; ii) a mais concreta refere-se aos modos particulares de representar aspectos do mundo. Na primeira acepção, discurso, em práticas sociais, corresponde, como abordado acima, ao momento semiótico que dialeticamente se articula aos outros momentos das práticas, relações sociais, atividades materiais e disposições. Na segunda acepção, discurso, gênero e estilo referem-se à configuração interna do momento semiótico/discursivo das práticas, ou seja, correspondem aos três elementos da “ordem de discurso”.

Dessa maneira, como enfatiza Dias (2015), discurso não representa simplesmente a semiose/linguagem em uso. Isso porque, como assinala Alves (2021), a semiose/linguagem em uso implica tensionamentos entre dominação e resistência, conformação e reconfiguração, manutenção e mudança e se implica a essas tensões que caracterizam a instabilidade do poder hegemônico e apontam para a vida social como um sistema aberto.

Importa, então, destacar a conceituação de hegemonia, tomada de Gramsci (1995), e de ideologia, com base em Thompson (2011), os quais são extremamente importantes aos Estudos Críticos do Discurso. Isso porque, segundo enfatiza Fairclough (2003, p. 58), “buscar por **hegemonia** é uma questão de buscar universalizar sentidos particulares no trabalho de alcançar e manter dominação e isso é um trabalho ideológico”. Desse modo, aos ECD interessam, sobretudo, textos que atualizam discursos ideológicos. Como por exemplo, textos em que são atualizados e articulados discursos ideológicos sobre a “reforma trabalhista” que a representam como “uma realidade inquestionável e inevitável”, e, assim, dissimulam e ocultam a retirada de direitos e garantias dos/as trabalhadores/as e a precarização das relações e condições de trabalho que condenam à exploração e à exclusão grandes contingentes de brasileiros e brasileiras.

O conceito de hegemonia possibilita a percepção de que, nas sociedades capitalistas contemporâneas, as relações de dominação se estabelecem e, relativamente, se mantêm mais pelo consenso e aquiescência do que apenas pela coerção. Conseqüentemente, essa conceituação favorece o desvelamento do papel da ideologia<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup>Para aprofundamento sobre os modos de operação da ideologia ver Thompson, 2011, p. 71 – 99.

na sustentação de relações de dominação, de discursos ideológicos que naturalizam assimetrias de poder, legitimam práticas excludentes, dissimulam interesses e visões particulares como se universais fossem nas lutas pelos bens simbólicos e materiais. (CHOULIARAKY; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003). Por oportuno, os ECD adotam a conceituação crítica de **ideologia** de Thompson (2011, p. 79), qual seja, “maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas [linguagem e outras semioses], serve para estabelecer e sustentar relações de dominação”.

Assim, dada sua perspectiva dialético-relacional, a abordagem dos ECD enfoca o conflito social e, para tanto, ocupa-se de problemas sociais parcialmente discursivos. Isso significa, segundo Alves (2021, p. 131), que os ECD buscam evidenciar como as semioses (linguagem e outras modalidades - imagem, som, cor), mobilizadas e materializadas em textos (orais, escritos ou multimodais) em eventos, em práticas situadas ou redes de práticas contextualizadas, “atualizam discursos que contribuem para manutenção e legitimação de desigualdades, de assimetrias de poder, de contextos de dominação e exclusão ou os contestam e imprimem resistência na direção da mudança”.

Isso porque, conforme sublinha a autora, os Estudos Críticos do Discurso rejeitam não só a perspectiva do determinismo, que considera de forma absoluta a estabilidade da estrutura, como também a do voluntarismo, que coloca toda a ênfase sobre a atividade concreta e a superestima. Segundo pontua a pesquisadora, nos ECD, a ação social – “de que o discurso é parte constituinte e constitutiva – é vista como constrangida por relativas permanências que continuamente reproduz ou paulatina e criativamente transforma” (ALVES, 2021, p. 131). Em síntese, as estruturas sociais podem ser parcialmente sustentadas e/ou transformadas pela ação social. Dito de outro jeito, a estrutura, ou seja, a dimensão institucional das práticas, conforme advogam Giddens (2000) e Bhaskar (1989), é tanto condição como recurso à agência – incluída sua faceta discursiva.

A fim de dar conta dessa complexidade, Fairclough (2003) aprofundou o diálogo com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)<sup>6</sup> – uma abordagem teórica e de análise linguística orientada pelo caráter social dos textos – e, assim, propôs a associação dos conceitos de gêneros, discursos e estilos (modos relativamente estáveis de ação discursiva, de representação discursiva e de

---

<sup>6</sup>Para aprofundamentos ver Halliday e Matthiessen (2004)

identificação discursiva), respectivamente, aos significados acional, representacional e identificacional. Esses conceitos são simultaneamente discursivos e sociais, conforme assinala o autor:

O nível do discurso é aquele no qual as relações entre gêneros, discursos e estilos são analisadas – eu as chamo de relações ‘interdiscursivas’. O nível do discurso é intermediário, um nível que medeia entre o texto per se e seu contexto social (eventos, práticas e estruturas sociais). Discursos, gêneros e estilos são elementos de textos e são também elementos sociais. Nos textos eles são organizados em relações interdiscursivas, relações nas quais diferentes gêneros, discursos e estilos podem ser ‘misturados’, articulados e tecidos de maneira particular. Como elementos sociais, são articulados de maneira particular em ordens de discurso – os aspectos linguísticos de práticas sociais nos quais a variação linguística é socialmente controlada. Esses itens fazem a ligação entre o texto e outros elementos do social, entre as relações internas do texto e suas relações externas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 37).

Desse modo, cumpre ressaltar que, embora para propósito analítico os três aspectos do significado precisem ser distinguidos, eles não são totalmente separados, “há um sentido em que cada um internaliza os outros”. Assim, como explica o autor, “Representações particulares”, ou seja, “discursos” (perspectiva de mundo, modo de representar aspectos do mundo) podem desempenhar de modo particular “Ações e Relações”, ou seja, “gêneros” (maneiras relativamente estáveis de ação e interação discursivas) e apontar modos de “Identificação”, ou seja, “estilos” (modos de identificação de si e do outro). Em síntese, o “ponto principal é que a distinção entre os três aspectos do significado e entre gêneros, discursos e estilos é uma distinção analítica necessária que não os impede de ‘fluírem’ uns nos outros de várias maneiras” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 29).

Cumpre, pois, sucintamente, discorrer sobre os três significados do discurso. Por primeiro, o **significado representacional**, que enfatiza a representação em textos. Assim, segundo destaca Fairclough (2003, p. 124), diferentes discursos são perspectivas particulares do mundo e estão associadas às diferentes relações que os atores sociais estabelecem com os outros e com o mundo, que, por sua vez, dependem de suas posições no mundo. Logo, quando diferentes discursos entram em conflito e discursos particulares são contestados, a contestação central, segundo sublinha Fairclough (2003), é o poder de gerar visões particulares do mundo que possam ter o poder performativo de sustentar ou refazer o mundo.

Por segundo, o **significado identificacional**, que aponta para construções identificacionais em textos. Como assinala o autor, quem se é, está parcialmente relacionado com como se fala, como se escreve, ou seja, com o estilo, que, cumpre reforçar, é o aspecto discursivo das formas de identificação. O processo de identificação é complexo, como bem avalia Fairclough (2003), não é um processo meramente discursivo. Assim, em relação ao significado identificacional, Alves (2021), por reconhecer os limites do que é possível acessar, por meio da materialidade textual, da complexidade que envolve identidade, propõe como categoria “construções identificacionais”.

Por último, o **significado acional**, que enfoca o texto como modo de ação e interação. Assim, conforme observa Fairclough (2003), em práticas ou redes de práticas, ação e interação nunca são apenas discursivas, mas, podem ser predominantemente discursivas. Isso significa que, em práticas situadas ou redes de práticas, agimos e interagimos discursivamente por meio dos gêneros discursivos, como “artigo acadêmico, “projeto de pesquisa”, “dissertação de mestrado” ou cadeias de gênero, por exemplo, “lei”, “resolução”, “normativa”, no domínio institucional, ou “publicação” e “comentários”, nas ditas “redes sociais”, entre outros. Como bem avalia o autor, “cadeias de gênero contribuem para a possibilidade de ações que transcendem diferenças no espaço e no tempo, ligando eventos sociais a práticas sociais diferentes, países diferentes, tempos diferentes”, o que favorece a capacidade para “ação à distância” e, assim, o exercício de poder (FAIRCLOUGH, 2003, p. 31 e 35).

Importa, pois, sublinhar que, a depender do problema social parcialmente discursivo de que se ocupa a investigação, das questões de pesquisa que persegue e dos objetivos traçados e do decorrente desenho da pesquisa, lançamos foco a um ou a outro significado, isto é, não, necessariamente, enfocamos os três significados do discurso numa dada investigação.

Isso posto, dadas as assunções de dimensão ontológica que implicam a epistemológica, a fim de guardar correspondência com a dimensão metodológica e, assim, cumpre reforçar, garantir consistência e coerência à abordagem, o trabalho de análise de discurso não se reduz à análise linguística de textos somente. Para os ECD, o trabalho analítico, necessariamente, opera por dois focos, a saber, i) textos específicos, a parte semiótico-discursiva de eventos sociais, e ii) “ordens de discurso”<sup>7</sup>, que correspondem a “combinações ou configurações particulares de gêneros, discursos e estilos

---

<sup>7</sup>Conceito operacionalizado de Foucault (1971) “A totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade e o relacionamento entre elas.”

[relativamente estáveis], que constituem o aspecto discursivo das redes de práticas” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 3).

Desse modo, tendo em conta esses dois focos, Fairclough (2003) propõe a “**análise interdiscursiva**” de texto, ou seja, escrutinar o texto em termos de como se articulam diferentes gêneros, discursos e estilos e, assim, respectivamente, como os textos realizam ação/interação, representação e identificação. Por outras palavras, para os ECD, a análise textualmente orientada precisa possibilitar a análise social, ou seja, a análise interdiscursiva, de modo a tratar os textos em termos de seus efeitos nas relações de poder e dominação, em contextos de desigualdade, exploração e exclusão (ALVES, 2021, p. 133).

Isso porque, cumpre retomar, para os Estudos Críticos do Discurso, **linguagem e sociedade** estabelecem uma relação de tal ordem que uma é constitutiva e constituinte da outra. Assim, como enfatiza Rios (2010, p.95), uma das tarefas das pesquisas discursivas críticas “é explorar as determinantes sociais nos eventos discursivos, desmistificando assim os efeitos ideológicos veiculados pela linguagem”. Isso significa que para os ECD textos, como elementos de eventos sociais, têm **efeitos causais**, potencialmente produzem ou constroem mudanças. Desse modo, tendo por fundamento pressupostos do realismo crítico, os ECD consideram que tais efeitos causais não ocorrem de modo automático e tampouco regular, visto que são muitos os fatores, quer de constrangimentos quer de possibilidades, que podem ativar ou não tais efeitos causais.

Nesse sentido, é preciso que pesquisadores/as engajados/as em pesquisas discursivas críticas assumam o trabalho da análise interdiscursiva para refletir criticamente sobre textos produzidos e consumidos na e sobre a realidade social investigada. Isso significa, como assina Alves (2021), que o trabalho de pesquisa precisa se ocupar tanto do aspecto discursivo, ou seja, como os efeitos discursivos realizados são gerados, por isso precisa concentrar-se nas complexidades dos mecanismos do estrato do realizado; quanto do aspecto crítico, ou seja, das relações entre a semiose/ linguagem e o mundo material e social, o que quer dizer, das causas e efeitos sociais dos textos produzidos e consumidos numa dada realidade social, direta ou indiretamente, relacionada ao problema investigado.

## 4. Os Estudos Críticos do Discurso e a Pesquisa Qualitativa

A fim de garantir consistência e coerência aos Estudos Críticos do Discurso, haja vista sua complexidade, já que é uma abordagem teórico-metodológica, a Pesquisa Qualitativa de cunho etnográfico e perspectiva crítica configura-se para as pesquisas discursivas críticas não só uma orientação metodológica obrigatória, mas uma exigência ética, como propõe Alves (2018; 2021).

Essa proposição converge com o que advogam Chouliaraki e Fairclough (1999, p.66), visto que para os autores o trabalho de análise discursiva deve ser considerado como apenas um aspecto da pesquisa qualitativa em práticas sociais, de modo que se deve trabalhar a análise discursiva crítica integrada a outros métodos científicos sociais, sobretudo, à etnografia. Isso porque “às vezes pode ser muito difícil ‘reconstruir’ a prática em que um discurso está localizado e alcançar o sentido apropriado de como o discurso figura nessa prática”.

Desse modo, segundo Alves (2018; 2021), a **Pesquisa Qualitativa**, sob essa perspectiva, implica uma abordagem naturalista, interpretativa sobre e para o mundo. Significa dizer que, segundo Denzin e Lincoln (2006), o/a pesquisador/a estuda, não apenas “sobre” e “para”, mas, sobretudo, estuda “com” os participantes o problema social investigado “em seus cenários naturais” para, então assim, entender e interpretar os aspectos problemáticos da realidade, considerando os significados que as pessoas lhes conferem. Isso porque, segundo os autores, um dos mais importantes objetivos do/a pesquisador/a das ciências sociais é “relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17).

### 4.1 O enquadre analítico da crítica explanatória

Os Estudos Críticos do Discurso assumem que a análise das práticas sociais é “teoricamente coerente e metodologicamente efetiva porque permite conectar a análise das estruturas sociais à análise da (inter) ação” (FAIRCLOUGH, 2000, p. 11). A fim de dar consequência a essa assunção, e, assim, a garantir coerência ao “desenho” do percurso do trabalho de investigação, ou seja, ao planejamento da pesquisa, em Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 59-66), com base em Bhaskar (1986), está proposto o “**enquadre**



**analítico da crítica explanatória**”, cujos tópicos podem ser vistos como estágios em pesquisas discursivas críticas, embora, conforme ressaltam os autores, tais estágios não sejam todos necessariamente cumpridos na ordem em que eles estão apresentados.

O enquadre analítico, segundo defendem os autores, guarda coerência com os estudos discursivos críticos como método, considerando-se seu caráter aberto à integração com outras perspectivas teóricas e metodológicas e, assim, à mudança, com vistas a favorecer que sua aplicação possa ser estendida a diferentes áreas da vida social. Cumpre ressaltar que o “enquadre é bastante complexo e para propósitos analíticos específicos podem-se focar em algumas partes em vez de outras”. Entretanto, advertem os autores que a complexidade envolvida no enquadre é necessária para “operacionalizar” a posição teórica assumida (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 59).

Isso posto, passo a apresentar, então, os cinco tópicos da crítica explanatória como propostos pelos autores. O primeiro passo é a percepção de um “problema” que tanto pode estar dentro da prática social ou da rede de práticas per se como da construção reflexiva dessa prática ou rede de práticas. Os autores enfatizam que o problema social parcialmente discursivo, geralmente, envolve relações de poder, assimetria na distribuição de recursos materiais e/ou simbólicos em práticas sociais, naturalização de discursos particulares como se fossem universais, ou seja, como se fossem “verdades” incontestáveis.

O segundo passo proposto é a identificação dos “obstáculos para a superação do problema”, isto é, a identificação de aspectos problemáticos de elementos da(s) prática(s) social(is) ou rede(s) de práticas que sustentam o problema e que constroem a possibilidade de mudança. Nesse passo, estão propostos três tipos de análises que atuam juntas: i) análise de conjuntura, da configuração das práticas sociais relacionadas ao problema ii) análise da prática particular, cuja atenção é voltada para as relações entre discurso e os outros momentos da prática e iii) análise do discurso, orientada tanto para a estrutura, voltada para as ordens de discurso, como para a interação, voltada para a análise linguística de recursos utilizados no texto e sua relação com a prática social.

O terceiro passo é a “função do problema na prática”, nesse passo, é preciso verificar se há uma função particular para o aspecto problemático do discurso, ou seja, é preciso avaliar também a função do problema nas práticas e rede de práticas e como o discurso figura nessas práticas. O quarto passo é o

momento do levantamento dos “possíveis modos de ultrapassar os obstáculos”, ou seja, nesse estágio do trabalho, é preciso explorar as possibilidades de mudança e de superação dos obstáculos identificados durante o segundo passo. O quinto e último passo é o momento que dá ênfase à “reflexão sobre a análise”, já que toda pesquisa crítica deve ser reflexiva. Por isso é necessário que o/a pesquisador/a relacione, num exercício reflexivo, “o fazer científico-acadêmico”, ou seja, “o fazer pesquisa discursiva crítica” à prática ou rede de práticas analisadas, de modo a refletir sobre as limitações e as potencialidades de todo o processo de pesquisa e análise, como assinala Alves (2021). A fim de melhor ilustrar, apresento a seguir um quadro síntese da proposta do enquadre analítico da crítica explanatória.

### Quadro 1 - Enquadre analítico da crítica explanatória

1) Um problema (atividade, reflexividade)
2) Obstáculos a serem enfrentados/abordados <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Análise da conjuntura;</li> <li>b) Análise da prática em seu momento discursivo.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>(i) práticas relevantes?</li> <li>(ii) relação do discurso com outros momentos?                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- discurso com parte da atividade</li> <li>- discurso e reflexividade</li> </ul> </li> <li>c) Análise do discurso</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>(i) análise estrutural: a ordem do discurso</li> <li>(ii) análise interacional                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- análise interdiscursiva</li> <li>- análise linguística e semiótica</li> </ul> </li> </ul>
3) Função do problema na prática particular
4) Possíveis formas de ultrapassar os obstáculos
5) Reflexão sobre a análise

Fonte: elaboração própria com base em Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60)

Desse modo, orientando-se pelo enquadre da crítica explanatória, o/a pesquisador/a pode se engajar no planejamento de sua pesquisa. Isso porque, a proposta do enquadre, como já abordado, possibilita coerência entre as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica.

Assim, no primeiro passo, em que é selecionado o “**problema social parcialmente discursivo**” de que se ocupará a investigação,

é preciso que o/a pesquisador/a dê materialidade linguística ao problema selecionado, ou seja, que o firme textualmente. Como exemplo, a seguir apresento o problema social parcialmente discursivo que investiguei em minha pesquisa de mestrado, a saber, estudantes universitários, na posição de estagiários em uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, recorrentemente, são designados para atividades meramente operacionais, de modo a suprir carência profissional da instituição, o que não favorece a efetivação do estágio como espaço formativo no contexto de uma instituição pública vinculada à educação (ALVES, 2013).

Uma vez textualmente definido o problema, é preciso, então, engajar-se, reflexivamente, para elaborar e eleger as **questões de pesquisa**, necessariamente, relacionadas ao problema social. Isso porque, é importante frisar, a abordagem dos ECD não trabalha com hipótese. Para guardar coerência entre aspectos epistemológicos e metodológicos, pesquisas em ECD partem de um problema social parcialmente discursivo e, assim, realizam todo o trabalho perseguindo as questões de pesquisa, ou seja, a investigação produzirá conhecimento para responder às questões tais como definidas. Cumpre elucidar que as questões de pesquisa devem ser textualmente materializadas como perguntas.

Eleitas, pois, as questões de pesquisa, é preciso, então, em observância tanto ao problema social como às questões de pesquisa, traçar os **objetivos da pesquisa**, ou seja, definir o que se almeja alcançar com o trabalho de investigação. Quanto aos objetivos, devem ser iniciados textualmente por verbos no infinitivo, como investigar, analisar, identificar, mapear, escrutinar, desvelar.

Uma vez definida de modo coerente essa tríade – problema social parcialmente discursivo, questões de pesquisa e objetivos de pesquisa – será possível ao/à pesquisador/a, orientando-se pelos passos seguintes, engajar-se no planejamento e na realização da pesquisa. Tal engajamento implica um encadeamento, por assim dizer, de tomada de decisões de natureza ontológica voltadas à assunção de pressupostos basais, que, por sua vez, leva à tomada de decisões de ordem epistemológica voltadas à reflexão e sustentação teórica e que, por conseguinte, aponta para tomada de decisões metodológicas voltadas ao planejamento da pesquisa, ou seja, à definição de perspectiva metodológica, de caminhos e estratégias de geração de dados e sua sistematização e à realização do trabalho de análise do *corpus* ou *corpora*<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup>Corpora – um conjunto de corpus de naturezas diferentes.

Isso posto, importa enfatizar que, para pesquisas em ECD, “não há planejamentos de pesquisa pré-moldados; ao contrário, há múltiplas opções de métodos” para geração de dados, construção de corpus ou corpora e realização do trabalho de análise do corpus/corpora. O/A pesquisador/a precisa se engajar na construção de um desenho metodológico coerente para sua pesquisa (RESENDE, 2009, p. 57).

## **4.2 O texto como material de Pesquisa**

A abordagem teórico-metodológica dos Estudos Críticos do Discurso configura-se um referencial fértil e aberto a interações com diferentes campos do conhecimento capaz de prover embasamento teórico e recursos metodológicos para a realização de pesquisas qualitativas que tomam como principal material empírico de análise o texto. Textos de diversos gêneros discursivos como reportagens, notícias, artigos de opinião, leis, decretos, súmulas, entrevistas, narrativas de vida, anúncios publicitários, publicações nas chamadas redes “sociais”, entre inúmeros outros.

Isso porque, como já discutido, os ECD se ocupam, sobremaneira, de efeitos ideológicos que sentidos de textos, potencialmente, tenham sobre as relações sociais, ações, construções identificacionais, sobre pessoas e sobre o mundo material, ou seja, sobre uma dada realidade, operando pela manutenção de projetos de dominação e exploração, de assimetrias de poder, de conhecimento, desigualdades de recursos e de oportunidades, de exclusão. Entretanto, aos ECD também importam os efeitos contraideológicos de sentidos de textos que, potencialmente, operem na direção da contestação, da resistência, da democratização e equidade de acessos a bens materiais e simbólicos, de projetos orientados para a inclusão, para a mudança e para a justiça social. Em síntese, os ECD oferecem sustentação científica para pesquisas que tenham interesse sobre o papel do discurso em relação a um dado problema social, isto é, para investigações que tenham por objetivo compreender um problema social por meio de sua faceta discursiva.

Isso posto, cumpre apresentar, sumariamente, os dois principais “caminhos” epistemológicos de delineamento do trabalho de investigação que toma o texto como material de pesquisa: a perspectiva da pesquisa etnográfica e da pesquisa documental.

## 4.2.1 A pesquisa etnográfica

A pertinência da etnografia, sobretudo, da etnografia crítica para estudos sobre a linguagem é assinalada por inúmeros estudiosos/as e analistas do discurso, entre os quais, com já discorrido neste texto, Chouliaraki e Fairclough (1999). Assim, por oportuno, destaco a reflexão de Rios (2006/2007, p.66) a respeito dessa relação entre os campos da etnografia e dos estudos discursivos críticos, a saber, a “etnografia introduziu nas ciências da linguagem uma dimensão epistemológica inescapável. Busca atores reais em eventos reais, utilizando códigos comunicativos reais com efeitos reais em mundos da vida reais”. Como sublinha o estudioso, a etnografia constrói o conhecimento por meio do diálogo, já que é interação entre, pelo menos, duas pessoas – o/a pesquisador/a e o/a(s) participante(s). Por essa razão, o autor pontua que o trabalho etnográfico exige “uma convivência mais ou menos extensiva com os participantes em seu meio” e exige também construções identificacionais para o/a pesquisador/a e para as/os participantes da pesquisa. Isso porque a interpretação dos dados do campo são reconstruções de sentidos de ambos, pesquisador/a e participante. Não são, portanto, meramente aplicações de princípios interpretativos. Essas reconstruções historicizam os dados, já que, como conclui Rios (2006/2007), o contexto mediador com suas significações no momento da geração de dados é parte integrante da interpretação dos dados.

Pesquisas sociais, entre as quais se inserem pesquisas discursivas críticas, envolvem o estudo da geração de dados de variadas naturezas, como textos e artefatos que fazem parte das **práticas de pesquisa**, ou seja, do desenho das estratégias de geração de dados, entre os quais, destacam-se entrevistas (semiestruturadas, (des)centradas<sup>9</sup>), notas de campo, narrativas de vida, estudos de caso, grupos focais, grupos de discussão, rodas de conversa. Assim, importa sublinhar que o/a pesquisador/a das ciências sociais pode se valer de uma ampla variedade de práticas de pesquisa interligadas, a fim de tentar compreender melhor a complexidade da vida social. Para tanto, como bem ressaltam Denzin e Lincoln (2006), a escolha dessas práticas, em especial, das estratégias de geração de dados, depende das perguntas feitas e as perguntas dependem de seu contexto.

No que concerne às pesquisas sociais que adotem a

---

<sup>9</sup>Estratégia metodológica proposta em Alves (2021).

abordagem dos ECD, cumpre acrescentar e enfatizar, as escolhas das práticas de pesquisa, das estratégias de geração e dos respectivos instrumentos (por exemplo, roteiro para entrevistas), dependem das questões de pesquisas a serem respondidas e dos objetivos a serem alcançados, e ambos, dependem do problema social parcialmente discursivo de que se ocupa a pesquisa. É por essa razão que os ECD postulam que as escolhas metodológicas não podem ser definidas a priori.

#### **4.2.2 A pesquisa documental**

A pesquisa documental toma, como principal material empírico, textos produzidos nos mais diversos domínios e que já circulam nos mais diferentes contextos, como por exemplo textos jurídicos, textos oficiais, textos midiáticos, cuja produção pressupõe conhecimento especializado e letramento dominante; como também, por exemplo “publicações” em redes sociais, “comentários de leitores” em veículos midiáticos, cuja produção não pressupõe nem conhecimento especializado nem letramento dominante.

Na pesquisa documental, a seleção dos textos com vistas à geração de dados e a composição de corpus ou corpora, requererá do/a pesquisador/a um conjunto de tomadas de decisão relacionadas, sobretudo, à definição de critérios de seleção dos textos. Cumpre, então, reiterar, essas tomadas de decisão, as definições dos critérios de seleção de textos e geração dos dados e de constituição do corpus/corpora dependem das questões de pesquisas e dos objetivos, os quais, dependem, necessariamente, do problema de pesquisa.

Por isso, importa reforçar, para pesquisas que se orientem pela abordagem teórico-metodológica dos ECD, as escolhas metodológicas não podem ser definidas a priori. Uma pesquisa nas Ciências Sociais pode, portanto, a depender da “tríade” (problema social parcialmente discursivo, questões de pesquisa e objetivos), optar tanto pelo “caminho” da pesquisa etnográfica como pelo “caminho” da pesquisa documental, ou ainda, pode optar por conjugar os dois “caminhos” a fim de dar conta da complexidade da realidade investigada.

#### **4.3 A análise linguístico-discursiva para a crítica social**

Dada a perspectiva crítica assumida pelos Estudos Críticos do Discurso, cumpre enfatizar que também as categorias de análise

não podem ser definidas a priori. Assim, pesquisas em ECD assumem que as categorias emergem dos dados, considerando-se a “tríade” (as questões de pesquisa e os objetivos decorrentes, os quais se orientam pelo problema social parcialmente discursivo sob investigação). Assim, para a análise interdiscursiva do corpus ou dos corpora, o/a pesquisador/a operacionalizará, à luz dos Estudos Críticos do Discurso, as categorias linguístico-discursivas que se mostrarem mais férteis, mais produtivas ao corpus ou aos corpora da pesquisa, ou seja, as categorias mais recorrentes e, sobretudo, mais significativas para responder às questões de pesquisa e desvelar os aspectos problemáticos da realidade social em estudo.

### 4.3.1 Categorias de análise

Nos estudos críticos do discurso, a análise textualmente orientada precisa possibilitar a análise social que se realiza pela análise interdiscursiva, que, como já explanado, opera por duplo foco. Assim, como advoga Alves (2021),

[...] o trabalho de análise exige que os textos sejam considerados em termos de seus efeitos – orientados para legitimação/manutenção ou para contestação/mudança – nas relações assimétricas de poder, nas práticas de exploração e dominação, nas estruturas de desigualdade e de exclusão (ALVES, 2021, p. 157).

Desse modo, tomando-se a “tríade”, em especial o problema de pesquisa, o/a pesquisador/a definirá sobre qual ou quais do(s) significados do texto (significados representacional, identificacional e/ou acional - já abordados) lançará foco. Tendo também em conta, como bem assinala Fairclough (2003), que a relação entre os momentos de ordens de discurso é dialética, isto é, gêneros/(inter)ação, discursos/representação e estilos/identificação internalizam-se sem se reduzirem uns aos outros e se realizam nos diferentes traços (lexicais, gramaticais e semânticos) de texto.

Destarte, como ressalta Alves (2021, p. 157), realizar de modo efetivo e coerente a análise interdiscursiva demanda que o trabalho analítico conjugue os dois focos, a saber, i) “olhar textos específicos como a parte semiótico-discursiva de eventos sociais, escrutinando como os significados do discurso são realizados nos traços de textos” e ii) “relacionar esses textos a práticas sociais ou redes de práticas, desvelando como diferentes gêneros, discursos e estilos se articulam nesses textos”.

Isso posto, é preciso elucidar o que, nos ECD, entendemos por categoria analítica. Assim, categorias analíticas são “lentes”, “lupas”, por assim dizer, que permitem ao/à pesquisador/a escrutinar e analisar dados da realidade e produzir conhecimento. As **categorias de análise** dos Estudos Críticos do Discurso são

[...] conceituações socialmente orientadas que apontam para modos de representar, identificar e (inter)agir textualmente. Aplicadas sistematicamente, as categorias analíticas possibilitam o entrelaçamento do foco duplo e, assim, por meio das práticas e/ou rede de práticas apontar para estrutura e agência em suas complexas relações, ou seja, desvelar entrecruzamentos entre o discursivo e o não discursivo (ALVES, 2021. p. 157).

Como para pesquisas críticas discursivas as categorias analíticas não podem ser definidas a priori, visto que elas, necessariamente, emergem dos dados, pelos fundamentos já expostos, apresenta-se, dados os limites desse texto, no anexo A, uma seleção de categorias linguístico-discursivas proposta em Alves (2021), que, como é óbvio, não esgota o repertório de categorias de análise<sup>10</sup> dos ECD.

### **4.3.2 Análise interdiscursiva de um recorte de corpus – exemplificando**

Nesta seção, a título de exemplificação da aplicação de categorias analíticas dos Estudos Críticos do Discurso, está proposto um recorte do trabalho de análise interdiscursiva realizado em minha pesquisa de mestrado (ALVES, 2013), cujo problema social fora explicitado acima.

Em um dos capítulos de análise, organizei o trabalho de análise discursiva acerca das representações das práticas sociais relacionadas ao estágio de estudantes universitários. Assim, em observância “a complexidade ontológica e epistemológica e com base nessa proposta integradora para a análise textual e discursiva, a fim de guardar correspondência com a dimensão metodológica”, decidi por desenvolver uma análise descendente, ou seja, organizei o corpus, partindo de critérios macros para os micros para realizar o trabalho analítico. Desse modo, sistematizei o corpus em “macrocategorias semânticas” e “categorias semânticas”, que, por terem emergido dos dados, organizaram as representações a partir de discursos que atualizam.

---

<sup>10</sup>Para aprofundamentos ver Fairclough (2003).



Quanto às categorias linguístico-discursivas, para o corpus daquele capítulo se mostraram férteis a avaliação – do significado identificacional; a representação de atores sociais e a representação de ações sociais – com a qual fora operacionalizado o sistema de transitividade da LSF – e a escolha lexical – do significado representacional (ALVES, 2013, p. 62).

Apresento, então, um recorte composto por 4 (cinco) excertos organizados em duas categorias semânticas do trabalho analítico realizado, como já evidenciado, em minha dissertação de mestrado, sob o título “Práticas Sociais E Discursos Do Letramento: Estágio De Estudantes Universitários – Possibilidades E Constrangimentos” (ALVES, 2013).

### O estágio como conexão de domínios

Excerto 1

**Gissele:** O que é o estágio?

**Miguel:** O estágio é uma oportunidade de ingressar numa empresa ... e traduzir o que você tá estudando na faculdade, na escola... no dia a dia.

A escolha lexical na representação construída para uma instituição - locus das práticas sociais e discursos do letramento relacionados ao estágio, a saber, “empresa” atualiza discursos capitalistas a respeito do trabalho e carrega em si várias relações semânticas. Ao fazer escolhas lexicais como “ingressar”, “empresa”, “traduzir”, “faculdade”, “escola”, “dia a dia” o estagiário estabelece tanto a distinção entre os domínios da escola e do trabalho como constrói, por meio desse encadeamento lexical, a representação ideal do estágio como oportunidade de conexão, de interseção entre esses domínios.

Essa representação se dá pela ocorrência de modalidade epistêmica categórica, de alto nível de envolvimento, a única ocorrência entre os entrevistados a respeito da representação do estágio, assinala-se. O estagiário, por meio do processo relacional atributivo “é”, imputa ao que declara forte estatuto de verdade, ao tempo que constrói relações semânticas entre o portador “O estágio” e o atributo “uma oportunidade”, atribui, pois, uma característica ao portador. Esse portador está determinado pelo artigo “o”, o estagiário ao definir o tema de que tratará expressa a importância do tema para si, constrói assim uma avaliação positiva sobre o estágio. Já a característica atribuída ao portador está indeterminada “uma oportunidade”, o que sugere forte marca de pressuposição de que há outras, ou pelo menos, outra forma/opportunidade de ingresso “numa empresa”. Mas, na representação do jovem, a modalidade epistêmica categórica sugere que “O estágio” é uma forma importante de ingresso “numa empresa”.

### O estágio como espaço limitado/limitador

Excerto 15

**Giselle:** Quais eram as expectativas ao ingressar?

**Pedro:** As expectativas que eu tinha era de aprendizado mesmo, de aprender... de pegar aquela matéria que você estuda na faculdade e aplicar no seu dia a dia.. era essa a expectativa que eu tinha.

**Giselle:** E você julga que elas foram atingidas...parcialmente atingidas... não atendidas...??

**Pedro:** Não atendidas, assim, não que seja ruim... não é isso... assim... mas as expectativas que eu tinha anteriormente de tá aplicando no dia a dia o que tô aprendendo... não tenho aplicado aqui no serviço público...

Excerto 16

**Giselle:** Assim, você já tem três meses, como é que você percebe as atividades que são desenvolvidas pelos estagiários...?

**Pedro:** As atividades são atividades rotineiras... atividades assim... que você faz num dia, também faz no outro... É uma atividade que as pessoas... assim que eles dão pra você... depende assim do lugar que você está... vamos supor, o Emanuel que é o estagiário que está ali dentro da sala do coordenador, e tudo ali... ele tem uma função que é mais... como posso dizer mesmo... mais dinâmica, porque ele tem acesso a isso, a documentos... às coisas, à vida ali que acontece ali dentro... então ele é mais dinâmico, ele faz mais as coisas... ele participa mais do dia a dia da coordenação do que eu... eu, como eu tô lá no pedagógico... a minha função é mais de telefonema... eu... às vezes ajudo eles lá... mas eu mexo mais com arquivamento de processo... uma coisa que não é tão dinâmica... é mais maçante... mesmo... eu fico ali, não tem a saída do prédio e... a todo momento que nem o Emanuel tem... então assim, ele é o que mais tem, mas os outros estagiários têm um serviço mais burocrático...

Excerto 17

**Giselle:** Você tá me dizendo que haveria a possibilidade sim de desenvolver algum trabalho no âmbito do estágio que atendesse ao mesmo tempo as necessidades do órgão e também os interesses e as expectativas do estágio relacionado à sua área de formação.

**Pedro:** Não, do estágio não.

**Giselle:** Não? Do estágio não?

**Pedro:** Não, não, eu acho que no estágio, não. Igual como eu disse, nas, nos cargos mais altos, eu acho que sim... agora, no estágio, eu acho que é bem diferente do que o curso ensina... é bem diferente do que é aplicado no estágio aqui... eu acho que não é possível. Acho assim... é um trabalho que você aprende várias coisas relacionadas a muitas coisas interessantes... mas aplicado ao que o curso passa... é muito pequeno...

eu acho assim, pode ter assim.. alguma coisa relacionada ao comportamento organizacional... a... alguma coisa relacionada à RH, alguma coisa...administração pública.... Mas é bem pequena... assim... são poucas matérias que estão relacionadas, que eu posso desenvolver aqui...

**Gissele:** Como estagiário?

**Pedro:** Como estagiário, com as matérias que eu aprendo...

**Gissele:** Mas você julga que dirigentes, coordenadores, diretores, poderiam desenvolver esses trabalhos?

**Pedro:** Sim... mais... eu acho que eles podem colocar em prática mais conteúdos do que os estagiários.

**Gissele:** Entendo, então na verdade... faltaria espaço para que o estagiário desenvolvesse esse trabalho?

**Pedro:** Sim. Sim. Pode-se dizer que sim... pode-se dizer que o estagiário está limitado em algum serviço... ou pela escala também, né... de..., pela pirâmide também que os trabalhos são feitos...vamos dizer assim, que ai, acaba que o estagiário fica com o trabalho mais.... É... esqueci a palavra eu eu poderia dizer... mas... o trabalho mais...

**Gissele:** Operacional?

**Pedro:** É... operacional mesmo... é... exatamente...

No excerto 15, o emprego dos processos no tempo passado “tinha”, “era” evidencia que as expectativas acerca do estágio de “aprendizado mesmo, de aprender” não foram satisfatoriamente atendidas, o que é intensificado pela circunstância “mesmo”. O estagiário ao declarar que suas expectativas não foram atendidas, faz uma ressalva “não que seja ruim... não é isso”, contudo, reforça e desenvolve a afirmação de que “as expectativas que eu tinha anteriormente de tá aplicando no dia a dia o que tô aprendendo... não tenho aplicado aqui no serviço público”. Essa representação apresenta fortes indícios de que há limitações no espaço do estágio à efetivação de conexão de saberes e domínios.

Tais indícios são também evidenciados nos excertos 16 e 17. No excerto 16, o estudante representa as atividades desenvolvidas pelos/as estagiários/as como “atividades rotineiras” e desenvolve “Atividades assim... que você faz num dia, faz no outro”, há nessa representação uma forte marca de avaliação negativa, ativada não por marcadores explícitos, mas pela escolha lexical “rotineiras”, o que é reforçado pela ideia de repetição e de mecanicidade em “que você fez num dia, faz no outro”. Ainda que o estagiário represente que em outro espaço da diretoria, em outra coordenação o colega tenha “uma função que é mais... como posso dizer mesmo... mais dinâmica”, que “ele faz mais as coisas...”, ao voltar-se para seu espaço e suas atividades exemplificando as referidas atividades rotineiras, em “a minha função é mais de telefonema... eu... às vezes ajudo eles lá... mas eu mexo mais com arquivamento de processo... uma coisa que não é tão dinâmica... é mais maçante... mesmo,

estabelece comparação entre os espaços de estágio na diretoria e ao fazê-lo, evidencia de forma mais contundente sua avaliação sobre as atividades que desenvolve por meio da escolha lexical “maçante”, intensificada pela circunstância “mesmo”, envolvendo-se fortemente, imputando estatuto de verdade ao que declara. E conclui afirmando que com exceção de um colega, “os outros estagiários têm um serviço mais burocrático...” representando, assim, o espaço do estágio na diretoria como preponderantemente um espaço que limita a agência do/a estagiário/a.

No excerto 17, ao responder se seria possível desenvolver algum trabalho que atendesse as expectativas do estágio relacionadas à área de formação, Pedro nega categoricamente “Não, do estágio não.”, o que sugere alto grau de envolvimento com o que declara. A fim de justificar e referendar a negativa categórica, em “(...) nas, nos cargos mais altos, eu acho que sim... agora, no estágio, eu acho que é bem diferente do que o curso ensina... é bem diferente do que é aplicado no estágio aqui”, Pedro faz uso da marca de subjetividade “eu acho”, da circunstância “agora” para ressaltar a oposição que constrói e da repetição da oração relacional “é bem diferente” e, ainda, sumariza com “eu acho que não é possível.”, o que reitera seu alto envolvimento ao imputar estatuto de verdade ao que declara.

Do mesmo modo, quando perguntado se faltaria espaço para que o estagiário desenvolvesse trabalhos relacionados à área de formação, Pedro afirma categoricamente “Sim. Sim”, ainda que use de modalização a seguir “Pode-se dizer que sim...” para afirmar que “o estagiário está limitado em algum serviço”, apresenta possíveis causas dessa limitação “ou pela escala também, né... de..., pela pirâmide...”, faz uso da metáfora da escala e da pirâmide, o que sugere que, em sua percepção numa estrutura hierárquica, o/a estagiário/a estaria na posição mais inferior, mais desprestigiada, o que é tornado mais evidente em “acaba que o estagiário fica com o trabalho mais.... (...) operacional mesmo, é exatamente...”, já que o/a estagiário/a é representado/a nesse trecho como paciente, o uso do processo “acaba que” denuncia que não há espaço para sua agência, o estagiário sofre a ação, esta representada aqui quase como uma fatalidade, não há margem de escolha, “(...) o estagiário fica com o trabalho mais ... operacional”, ideia intensificada pelas circunstâncias “mesmo” e “exatamente”. As representações desse ator social são bastante significativas, pois evidenciam fortes indícios de que há fatores que constroem à agência e, assim, a efetivação do caráter formativo do estágio.

Por fim, cumpre reafirmar e confirmar o caráter fecundo da abordagem teórico-metodológica dos Estudos Críticos do Discurso para pesquisas qualitativas de cunho crítico engajadas em investigar problemas sociais em diferentes campos de estudo, entre os quais,

a sociologia, a comunicação, o direito, a educação e, sobretudo, a educação profissional e tecnológica. Importa, pois, reiterar que a análise interdiscursiva porque é textualmente orientada e sociologicamente embasada possibilita pesquisar o discursivo e não discursivo e, assim, as relações estabelecidas entre essas dimensões nas práticas sociais e redes de práticas relacionadas a uma dada configuração da vida social, como por exemplo, redes de práticas pertinentes à Educação Profissional e Tecnológica.

## 5. Referências

- ALVES, G. **Práticas Sociais e Discursos do Letramento: Estágio De Estudantes Universitários – Possibilidades e Constrangimentos**. 2013, 136 p. (Dissertação) Mestrado em Linguística – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ALVES, G. Carta de algum lugar do futuro: narrativas de cunho biográfico: Estratégia de geração de dados – uma proposta “desencaixada” e reflexiva. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 19, n 3, p. 145-163, 2018.
- ALVES, G. **Sistema de cotas sociais: a transposição da linha abissal – possibilidades e constrangimentos - Construções identificacionais e representações discursivas**, 2021, 374 p. (Tese) Doutorado em Linguística – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BHASKAR, R. **Scientific realism and human emancipation**. London: Verso, 1986.
- BHASKAR, R. **The possibility of Naturalism**. A philosophical critique of the contemporary Human Sciences. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- DENZIN, N; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS, J.F. Analistas de Discurso e sua Prática Teórica e Metodológica. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v.12 (2), 2011.
- DIAS, J. F. **A linguagem do Parto: discurso, corpo, identidade**. Campinas: Pontes, 2015.

- FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York, Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, N. **Discourse, Social Theory, and Social Research: The Discourse of Welfare Reform**. In: Journal of Sociolinguistics, 2000. Disponível em: <<http://ccs.ukzn.ac.za/files/Discourse,.pdf>> Acesso em: 03 dez. 2011
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução Isabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: Textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**. The critical study of language. 2nd ed. London: Longman, 2010 [1995].
- FAIRCLOUGH, N. Discourse Analysis in Organization Studies: the case for critical realism. **Organization Studies**, v. 26, n. 6, p. 915-939, 2015.
- FAIRCLOUGH, N.; JESSOP, B.; SAYER, A. Critical realism and semiosis. In: FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis. The critical study of language**. 2nd ed. London: Longman, 2010[1995].
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GIDDENS, A. **Dualidade da Estrutura: Agência e Estrutura**. Oeiras: Celta, 2000.
- HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3rd ed. London: Arnold, 2004.
- MAGALHÃES, I. **Eu e o tu: a constituição do sujeito no discurso médico**. Brasília: Thesaurus, 2000.
- RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso (para a) Crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- RESENDE, V. M. **Análise do Discurso Crítica e Realismo Crítico**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.
- RESENDE, V. M. (org.). **Decolonizar dos Estudos Críticos do Discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- RIOS, G. **Discurso e Etnografia na Pesquisa sobre Letramento na Comunidade**. In: Cadernos de Linguagem e Sociedade, vol 8, 2006/2007.
- RIOS, G. V. **Literacy Discourses: A sociocultural Critique in Brazilian Communities**. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller, 2009.
- RIOS, G. V. Letramento, discurso e gramática funcional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 11, n. 2, p. 167-183, 2010.

SILVA, T. T. (org.) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Tradução C. Grisci et al. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIEIRA, V. Perspectivas decoloniais feministas do discurso na pesquisa sobre educação e gênero-sexualidade. In: RESENDE, V. (org.) **Decolonizar dos Estudos Críticos do Discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

## ANEXO A

### Seleção de categorias linguístico-discursivas

Esta seleção de categorias analíticas compõe minha tese de doutoramento, sob o título “Sistema de cotas sociais: a transposição da linha abissal – possibilidades e constrangimentos - Construções identificacionais e representações discursivas” (ALVES, 2021, p. 158 – 164). Estão apresentadas as categorias linguístico-discursivas que se mostraram mais produtivas aos corpora da pesquisa. A fim de melhor elucidar, exemplifiquei por meio de um fragmento dos corpora cada uma das categorias operacionalizadas no trabalho.

#### Escolha lexical

A escolha lexical pode revelar, de maneira bastante evidente, traços de distinção de um discurso, uma vez que “discursos ‘nomeiam’ ou ‘lexicalizam’ o mundo de modos particulares.” Assim, visto que diferentes discursos representam o mundo diferentemente, é preciso lançar a lente para além dos modos atomísticos de lexicalização de aspectos do mundo, ou seja, o foco precisa alcançar as relações semânticas entre as palavras. Isso porque itens lexicais potencialmente “associados a diferentes discursos em um domínio particular da vida social podem ser parcialmente diferentes, mas é provável que se sobreponham substancialmente.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 129-131) Por outras palavras, discursos diferentes podem ser mobilizados pela materialização das mesmas palavras, como por exemplo “cotas” e “ampla concorrência” usadas tanto em discursos a serviço da manutenção do acesso restrito como em discursos pela democratização do acesso à educação superior pública.

Um exemplo: “é um grande avanço cotas”

#### Metáfora

As metáforas são realizações que se dão pelo emprego

de palavras ou expressões que representam uma parte do mundo e que, numa dada materialização, são estendidas a outro(s) aspecto(s) do mundo. A metáfora é um recurso para realizar representações distintas do mundo. Assim metáforas ou uma combinação particular de diferentes metáforas podem ajudar a diferenciar discursos, como destaca Fairclough (2003, p. 131-132).

Um exemplo: “[...] a gente tem poucos professores negros. E...e...poucas professoras negras e isso é...é...lamentável... porque é uma geração que é fruto de uma política que embarreirava.”

### **Representação de atores sociais**

A representação de atores sociais envolve uma série de escolhas a serem feitas e essas escolhas não são meras questões linguísticas, têm implicações discursivas. Essas representações dos atores sociais podem ser realizadas, entre outras formas, por inclusão/exclusão (atores podem ser colocados em destaque ou ofuscado e relegados ao segundo plano ou suprimidos); por uso de pronomes ou substantivos; por posição em relação à ação, se ativo ou passivo (o ator social é agente do processo ou afetado por ele); por pessoalização/impessoalização (atores podem ser impersonalizados; específico ou genérico; por nomeação ou classificação (o ator social pode ser representado pelo nome ou de acordo com uma categoria, por exemplo). Essas escolhas têm um significado social, sobretudo, em relação à representação da agência, como sublinha Fairclough (2003 p. 155).

Exemplificando: “na...universidade, que muitos professores, que tem uma tradição de universidade pública”

### **Interdiscursividade**

Textos potencialmente realizam relações dialógicas e/ou polêmicas entre os discursos que atualizam e articulam. A interdiscursividade, portanto, permite focar os discursos que são articulados ou não nos textos e os modos como são articulados e/ou mesclados com outros discursos. Assim, assumindo que discursos são representações particulares da realidade relacionados a interesses e projetos particulares, a análise da articulação de discursos em textos nos possibilita alcançar suas conexões com lutas hegemônicas mais amplas.

Exemplificando: “Não adianta manter uma universidade fechada e a população afastada em nome da meritocracia, e, de nada adianta, abrir a universidade e não preservar a meritocracia”

### **Avaliação**

A avaliação alcança não só os tipos de declarações chamados de afirmações avaliativas por meio das quais as pessoas expressam o que consideram bom, ruim, justo, injusto, importante ou não, portanto, desejável ou não, como por exemplo “as cotas são importantes”. São os “casos transparentes”. Mas a



avaliação inclui, também, outras formas mais ou menos explícitas ou implícitas de apreciações, julgamentos, percepções sobre aspectos do mundo. São “os casos opacos” por meio das quais os atores sociais comprometem-se com valores, como em “eu vejo que as cotas chegam com atraso”, de modo que potencialmente avaliação implica identificação e por ela é implicada.

Conforme destaca o autor com base em White (2001), a avaliação pode se realizar em “escalas de intensidade”. Assim, quando há no texto “marcadores textuais explícitos” - que são os “casos transparentes” – qualificadores, advérbios de juízo de valor, processos mentais afetivos se realizam em conjuntos semânticos que podem variar de baixa a alta intensidade. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 172)

Um exemplo “As cotas sociais eu seria mais a favor”

### **Modalidade**

Modalidade é uma questão de como as pessoas se comprometem quando fazem declarações, perguntas, ofertas ou demandas, que são as funções do discurso. Há diversas formas de realização de cada uma dessas funções com diferentes níveis de comprometimento.

A modalidade, portanto, é importante no processo de identificação, no sentido de que aquilo com o que uma pessoa se envolve é parte significativa do que ela é – logo as escolhas de modalidade nos textos podem ser vistas como parte de construções identificacionais. Dito de outro jeito, as formas de como representar o mundo, aquilo com que uma pessoa se compromete (o nível de envolvimento com a “verdade” do que declara ou de envolvimento que assume com a ação, por exemplo) implicam como uma pessoa se identifica em relação à/ ao(s) outra/o(s) com quem interage, logo, implicam sua agência. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 166)

No texto, embora modalidade se realize para além dos casos explícitos de modalização, há certos traços linguísticos que funcionam como marcadores de modalidade, entre os quais, verbos modais (poder, parecer, dever, estar); advérbios modais (certamente, provavelmente, possivelmente); presença de marcas subjetivas (“eu acho”, na 1ª pessoa) e a sua ausência (3ª pessoa).

Isso posto, apresento sucintamente os diferentes tipos de modalidade que podem ser associados a diferentes tipos de troca e funções de discurso, segundo Fairclough, (2003, p. 167-168)

a) Modalidade “Epistêmica” - troca de conhecimentos

Declarações: Envolvimento do “autor” com a verdade.

Perguntas: O autor deduz o envolvimento de outra pessoa com a verdade.

Exemplificando: “Eu acredito que, depois que você passa pelas cotas e você entra na UnB, a UnB te dá muito

aparato pra você...conseguir ficar.”

b) Modalidade “Deôntica” - troca de atividade

Demanda: Envolvimento do “autor” obrigação/necessidade

Oferta: Envolvimento do “autor” com a ação.

Exemplificando: “você tentará arrumar um emprego”  
“para poder pagar a mensalidade de uma faculdade particular”

### **Identificação**

Considerando que a identificação não é um processo puramente textual, não é somente uma questão de linguagem, como observa Fairclough (2003); assumo como uma das macrocategorias “construções identificacionais”. Ao fazê-lo reconheço o limite do que consigo acessar por meio materialidade textual da complexidade envolvida, sem descuidar do caráter reflexivo da agência que se implica a construções de identificação e de diferenciação, que são processos relacionais.

Esses processos de identificação e de diferenciação estão marcados por relações de força e poder e se implicam a interesses em disputa por diferentes grupos sociais posicionados assimetricamente, como assinala Silva, T. T. (2009). Assim, construções identificacionais e marcações da diferença, que implicam operações como a demarcação de fronteiras entre “nós e eles”, potencialmente estruturam a linha abissal cuja constituição é complexa e não linear, entre “cotistas’ e ‘não cotistas’”. Esse complexo não linear que configura a linha abissal divide e classifica as/os estudantes universitárias/os, construindo indicadores evidentes de posições sociais hierarquizadas, como “nós e eles”, “do centro/da periferia”, “do plano/da satélite”, ‘cotista’/‘não cotista’, em que um dos termos, não raro, recebe valoração positiva, enquanto o outro, carga negativa.

Um exemplo: “Os colegas, brancos, da Asa Norte, da Asa Sul, tinham seu carro. Eu sei que...ela, lá da Ceilândia, entendeu?”

### **Intertextualidade**

Qualquer texto potencialmente remete (-se) a um conjunto de outros textos e de outras vozes. A intertextualidade é, pois, a propriedade que têm os textos de articular fragmentos de outros textos Bakhtin (1997). É a combinação da voz da(s) autora(s) e dos(s) autores do texto com outras vozes cuja articulação pode ser tecida de diferentes modos, entre os quais, por meio do discurso direto, que, em tese, apresenta as palavras exatas de outro texto, como também por meio do discurso indireto, parafraseando, resumindo, ecoando.

Assim, a ausência ou a presença, em textos, de outros textos e vozes e também a natureza dessa articulação permitem explorar como discursos figuram na sociedade e a articulação que se realiza entre eles, assevera Fairclough (2001). A presença de

uma voz específica, e o modo como é articulada, ou a ausência de outra(s) voz(es) sinaliza o posicionamento do texto em lutas hegemônicas.

Exemplificando: “Não tem como eu tirar uma nota com alguém que tinha oitenta...é...que tira oitenta, que só tinha que... nem ele falou que...só assim...que ia só pro cursinho, a menina com... é...motorista... Não tem como!”

### **Pressuposição**

Pressuposições são significações potencialmente ideológicas, que podem ser ativadas por diferentes recursos linguísticos, embora nem todas sejam “marcadas” textualmente. O implícito é uma propriedade persuasiva do texto, portanto uma propriedade de importância social. Assim, os sentidos compartilhados e tomados como dados influenciam as formas de comunidade e de solidariedade, não raro, operando para a reprodução do estado de coisas. Segundo Fairclough (2001), são proposições tomadas e apresentadas no texto como já estabelecidas, como “dadas” pois, relações de poder são mais facilmente aceitas quando tomadas como “dadas”. As pressuposições, de acordo com o Fairclough (2003, p. 55), podem ser de três naturezas, quais sejam, as existenciais: ativações “do que existe”; as proposicionais: ativações “do que é, pode ser ou será” e as morais: ativações do que “é bom e desejável”. Como a luta por hegemonia é uma luta simbólica por universalizar sentidos particulares para, assim, conquistar e manter dominação, pressuposições, nessa perspectiva, operam para firmar consenso, normalização e aceitação das assimetrias de poder, suprimindo ou colocando entre parênteses as diferenças de sentido e normas. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 42-58)

Exemplificando: “em quatro anos, o número de cotistas nas federais deverá quase triplicar. [...] Ainda é desconhecido, porém, o efeito da cota de 50%”

### **Relações lógico-semânticas**

As relações interdiscursivas entre gêneros, discursos e estilos são realizadas como relações semânticas, que, por sua vez, são realizadas na materialidade linguística por relações gramaticais e lexicais. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 38)

Assim, por meio da análise dessas relações semânticas muitas questões sociais podem ser desveladas, entre as quais, modos ideológicos de legitimação ou dissimulação, como também, modos contraideológicos de contestação e resistência. Logo, a análise da coesão textual é, sobremaneira, produtiva para trazer à baila como os discursos se articulam no texto, em diversos movimentos retóricos, por exemplo, a operar para a naturalização ou para o questionamento das desigualdades. Os mecanismos de coesão textual que estabelecem as relações lógico-semânticas mostram-se produtivas para evidenciar a filiação de um dado texto, se a lógica da aparência e a lógica

explanatória.

Desse modo, mostraram-se férteis à minha pesquisa os três tipos de relação lógico-semântica de expansão entre orações, propostos por Halliday (2004, p. 376-378), a saber,

Elaboração – a oração expande o significado de outra (re)apresentando com outras palavras a representação realizada, seja reafirmando, exemplificando, refinando, comentando ou especificando detalhes. Entre os traços linguísticos destacam-se: “por exemplo”, “ou seja”, “isto é”.

Extensão – a oração expande uma outra estendendo-lhe o significado para além do que fora representado, seja adicionando algo novo, apresentando-lhe alguma exceção ou oferecendo-lhe alguma alternativa. Entre as marcas linguísticas, sublinho: “e”, “mas”, “ou”, “ao invés de” etc.

Realce – a oração expande uma outra lhe qualificando o significado por alguma(s) traço(s) circunstancial(is), como de causa/razão, condição, finalidade, tempo, espaço. Entre as marcas, destaco: “porque”, “para”, “se”, “quando” etc.

Um exemplo: “você sempre teve vontade de fazer letras, porem sua maior vocação é medicina, e área da saúde”

# Etnografia como orientação teórica e metodológica na EPT

Marcia Valéria Paixão<sup>1</sup>

“o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado” (Geertz, 1989, p.15).

## 1. Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reconhece a necessária articulação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com o mundo do trabalho e as práticas sociais e não separa a atividade teórico-prática, preconizando um sujeito ativo. Uma noção de sujeito que tem voz, que se comunica, se expressa, que age e interage, que compreende e interpreta a realidade. Nesse sentido, para a compreensão de uma prática social, seria preciso dialogar com ela, em busca de conhecer, revelar e interpretar a imensidão de significados, motivos, crenças, atitudes nela presentes, criando um espaço de interação e de possibilidades de manifestação de vozes, assumindo a realidade como algo que não pode ser apenas quantificado.

Por isso a importância das pesquisas qualitativas na EPT. Elas têm como foco a compreensão da realidade social, de processos e fenômenos onde o “significado é o conceito central da investigação” (MINAYO, 1994, p. 23). Quando o pesquisador tem uma pergunta, o ambiente da prática é a fonte direta dos dados/informações e o

---

<sup>1</sup>Doutora em Administração e Pós doutora em Antropologia Cultural. Instituto Federal do Paraná. Email: valeria.paixao@ifpr.edu.br. Orcid:

objetivo é descrever e compreender essa prática, interpretando o processo por meio do qual os sujeitos lhe atribuem significados. Nessa perspectiva, as pesquisas qualitativas podem auxiliar a coletar informações ao combinar uma série de métodos.

Nesse contexto, Rockwell (1986) vai afirmar que a etnografia cumpre o papel de interpretação dos processos, das interações sociais e das práticas que constituem a complexidade das atividades diárias das pessoas. Seu objetivo é a compreensão dos significados que os sujeitos atribuem a seu contexto sociocultural por meio do acesso às suas experiências e interações inserindo o pesquisador no contexto natural e que vai interpretar o fenômeno a partir do olhar dos sujeitos integrantes da pesquisa (ATKINSON e HAMMERSLEY, 1994), deslocando o objeto de investigação do indivíduo para as práticas de uma comunidade concreta.

Assim, diante do exposto, o objetivo desse estudo é refletir, usando de uma metodologia de caráter exploratório, sobre a etnografia enquanto paradigma e metodologia de pesquisa dentro dos estudos das práticas sociais na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A relevância para o debate está em mostrar como a etnografia como paradigma de pesquisa pode explicar as relações entre a ação humana, de um lado, e as situações culturais, institucionais e históricas em que essa ocorre, de outro. Afinal, a EPT corrobora um espaço de articulação de atividades humanas inseridas no contexto das práticas sociais.

E sob o olhar epistemológico deste estudo, para entendermos determinadas práticas, é necessário conhecermos metodologias que levem o pesquisador a olhar para essas como processos de significação histórica e culturalmente situados. Assim, lançar mão de métodos da etnografia pode auxiliar pesquisadores da EPT a compreenderem “o que está acontecendo”, dando voz a um homem que é concreto e que é social.

## **2. A Teoria da Atividade Histórico Cultural**

Sob o olhar epistemológico da Teoria da Atividade Histórico Cultural nascida com Vygotsky, cujas ideias estão apoiadas nos princípios do materialismo dialético e tem como o estudo da atividade histórica concreta um dos seus fundamentos, entendemos que um fenômeno só é passível de análise quando inserido no contexto social e cultural e, ainda, que os atos de significação são o ato “de isolar o lado teórico dos objetos, e a aquisição da linguagem pelos

indivíduos é a aquisição da significação na forma de percepção” (LEONTIEV, 1978, p.18).

Então, todo o contexto cultural no qual uma ação está inserida tem de ser considerado para a compreensão do que está acontecendo, pois, é diante da relação dos elementos com o contexto que emerge o significado que esses elementos desempenham no padrão da vida do sujeito (GEERTZ, 1989). Para compreender, então, práticas dentro de condições sociais e históricas específicas, é preciso que o pesquisador não se limite ao ato contemplativo.

Para a Teoria da Atividade Histórico Cultural o estudo dessas práticas tem como unidade básica o conceito de “atividade”. A estratégia a ser adotada deve voltar-se a um caso específico, delimitado, contextualizado em tempo e lugar e cuja interpretação dos dados se dê no contexto (PAIXÃO, 2014). Uma investigação que considera a sua significação, admitindo que o sentido e o significado se produzem nessas práticas sociais, onde a atividade humana mediada tem a linguagem como elemento integrante, produzida e reproduzida no interior dessa prática, o que faz com que o pesquisador tenha que dar voz aos sujeitos da pesquisa.

Concordando com Leontiev (1978), entendemos o contexto como um elemento da síntese dialética entre os sentidos, pessoais e particulares dos sujeitos na atividade e as significações coletivas e estáveis na cultura. É o tempo, o espaço, o lugar e a sequência de eventos que, consideradas todas as relações de significado estabelecidas entre participantes da atividade mais a soma desses elementos, vão formar o contexto. A estrutura de referências adotada pelos sujeitos, a forma através da qual esses sujeitos organizam e interpretam a experiência de modo pessoal, é o **significado social do fenômeno**.

A perspectiva etnográfica possibilita o estudo de aspectos particulares do cotidiano, implicando na revelação e interpretação das práticas sociais a partir da situação em que ocorrem (GREEN e BLOOME, 1997). O pressuposto é de que o conhecimento do mundo social pode ser gerado pela observação e pela participação em situações interativas no ambiente onde o fenômeno ocorre. O pesquisador observa e participa de forma dialética e produz, junto com os sujeitos objeto de estudo, os sentidos dos eventos (PAIXÃO, 2014).

### **3. A prática social e a atividade humana**

A prática social é um conjunto de atividades humanas onde os sujeitos formam grupos sociais. Essas atividades não se dão

pela ação de indivíduos isoladamente. Portanto, o estudo de uma prática social deve considerar a “omnilateralidade” de Karl Marx, ou seja, sua totalidade: sujeito e sua relação com o outro. Além disso, não é possível desprezar o referencial teórico com o qual se dialoga e que vai possibilitar a reflexão sobre o fenômeno.

Para Gherardi (2009), as práticas são atividades que adquirem significado no contexto e ganham unidade; são temporais, devem ser repetidas várias vezes para serem socialmente reconhecidas como um modo de fazer, ganhando caráter de historicidade e pressupõem um sistema institucional que as orienta e interfere como mediadores. Para Leontiev (1978), esse sistema - cultural, social, político, histórico, econômico - rege as relações sociais e regras de conduta, por isso, a unidade de análise não pode ser o indivíduo, e sim a atividade coletiva.

Leontiev (1978) ainda vai afirmar que o desenvolvimento da atividade humana em uma concepção dialética com seu objetivo (motivo), ações, operações, instrumentos, signos e mediadores passa a ser o contexto, ou seja, “a atividade em si é o contexto”, e a estrutura de referências adotada pelos sujeitos é o significado social do fenômeno.

Quando Leontiev expande o primeiro princípio da atividade individual proposto por Vygotsky para o segundo princípio, o da atividade coletiva, ele vai constatar que as relações sociais do indivíduo são sempre mediadas por outros em um processo de comunicação. Mesmo as tarefas individuais são sempre determinadas por práticas socioculturais, signos, ferramentas, crenças e valores que as ligam ao coletivo (LEONTIEV, 2004). Assim, a compreensão de uma atividade está em analisar a coletividade e seus enunciados, onde os resultados produzidos por um grupo, os comportamentos, as crenças tomam forma concreta convertendo-se em produto de pesquisa (ANGROSINO e FLICK, 2009).

Isso porque o ser humano possui a necessidade de atribuir significado e sentido ao mundo, construídos sobre um sistema de símbolos. Esses símbolos possuem significações à medida que são compartilhados por membros de um grupo social, e essas significações se organizam entre si formando uma visão de mundo, um conjunto de ideias e valores comuns a um grupo de indivíduos, de representações coletivas que são produtos da atividade social (BERGER e LUCKMANN, 2003).



#### **4. A etnografia como paradigma e metodologia de pesquisa**

Toda pesquisa científica é uma produção discursiva edificada sob um paradigma. Pesquisas de cunho objetivista buscam identificar relações entre variáveis, estabelecer e testar hipóteses por meio da coleta estruturada de dados que se utilizam de técnicas estatísticas para o seu tratamento a fim de generalizar resultados. Mas quando se busca dar voz aos sujeitos de pesquisa, essa assume um caráter subjetivo e qualitativo e o caminho para a compreensão é outro. O pesquisador entende que a realidade é construída por interpretações do real feitas pelos sujeitos nos contextos sociais em que ocorrem (SARMENTO, 2003). Não há generalização e a análise dos dados/informações recolhidos é interpretativa (VERGARA e CALDAS, 2005).

Para Denzin e Lincoln (2005), as pesquisas qualitativas vão localizar o pesquisador no mundo para fazer emergir as representações e significações vindas dos próprios sujeitos da prática social, os significados que os sujeitos conferem ao fenômeno em estudo. Então, para apreender e interpretar esses significados, os autores propõem o uso de mais de uma prática interpretativa que lance mão de várias técnicas por meio de um processo dialógico que demanda o uso de várias ferramentas e que interprete os resultados a partir do olhar dos sujeitos (PAIXÃO, 2014). Um desses caminhos é a etnografia.

A etnografia como direcionamento de pesquisa exige um processo construtivo, interpretativo e histórico onde os significados que dão sentido à informação são obtidos em decorrência do seu próprio processo, valorizando o contexto dos sujeitos por meio da compreensão que eles possuem dele, focalizando o particular como instância da totalidade social (PAIXÃO, 2014). As ações individuais devem ser interpretadas no cenário em que se realizam, pois as práticas humanas são socialmente construídas e situadas e se dão pela participação mediada em atividades socioculturais (VYGOTSKY, 1978). Indivíduos são capazes de representar suas ações e expressá-las de forma objetivada.

Assim, são analisados os aspectos simbólicos e culturais da atividade social, os enunciados, os comportamentos, os artefatos, as interações, as crenças, as emoções e os sentimentos, os sentidos atribuídos para os fatos, como interpretam suas experiências ou como estruturam o mundo onde vivem (SARMENTO, 2003).

Por isso, o “significado” é essencial quando o estudo vai

lançar mão da etnografia. Para Bogdan e Biklen (1994), a descrição densa que o pesquisador realiza requer o entendimento dos significados que os sujeitos pertencentes à atividade em estudo manifestam, não os fatos em si, mas a ação social desse, “buscando explicar e interpretar expressões sociais” por meio da teoria que apoia conceitualmente tal interpretação (GEERTZ, 2008, p.4). São esses significados que serão apresentados como resultados da pesquisa.

Os significados são produções históricas e sociais que permitem a comunicação e a socialização das experiências dos sujeitos, ou seja, os conteúdos instituídos, compartilhados, apropriados e configurados a partir das próprias subjetividades dos sujeitos. “Atividades, tarefas, funções e as compreensões são partes de um sistema de relações onde ganham significado e são socialmente compartilhados...” o que vai dar lugar aos coletivos (PAIXÃO, 2014, p.19) e a interação fornece uma base interpretativa a partir da qual os indivíduos vão atribuir significado às suas próprias ações e a dos outros (WERTSCH, 1985), ou seja, o significado é construído através da atividade conjunta.

Para Leontiev (1981, p. 100), “o significado é fixado na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade”. O significado permite que os indivíduos se apropriem das experiências. Portanto, a linguagem se torna fundamental quando se busca descrever e compreender os significados do discurso social de um grupo a fim de transformá-lo em conhecimento científico (ANGROSINO e FLICK, 2009). A natureza material da atividade não pode desconsiderar a linguagem como uma produção social. Sendo a atividade humana social e mediada, a linguagem é elemento integrante da prática social, produzida e reproduzida no interior dessa prática. É por meio dela que o sujeito vai objetivar a realidade. Ela é indissociável da prática e elemento de retratação das contradições das experiências concretas e históricas dos sujeitos (PLETNIKOV, 1990).

Para Vygotsky (1986), enquanto a atividade prática tem caráter externo, é orientada para a transformação de um objeto, a linguagem tem caráter interno, por meio da qual o indivíduo vai refletir o mundo exterior. Assim, entendemos que a linguagem é de fundamental importância para a compreensão das atividades humanas. A “unidade de análise de Vygotsky é a palavra contextualizada...o discurso do sujeito” (WERTSCH, 1991, p. 53).

Desta forma, para a apreensão da “palavra”, temos um pesquisador, corroborando as afirmações de Tedlock (1986), que vai observar as práticas sociais, os códigos enraizados na

comunidade em estudo, dialogar com os participantes dessa prática, analisar e, então, falar sobre elas. A análise, que é interpretativa, trata, então, do desvendar do significado humano, da vida social, onde o pesquisador expõe o ponto de vista dos sujeitos em estudo (ERICKSON, 1986). E o registro é o descrever o que está estabelecido e não registrado. Para Geertz (1997), o local e o particular como espaços de um estudo empírico levam à descrição e compreensão de processos e à construção de conceitos e teorias. Esse estudo do local e do particular leva Geertz (1997) a afirmar que um estudo etnográfico é um estudo sobre casos.

Para tanto, a etnografia combina vários métodos de investigação para produzir descrições pessoais que são situadas e representativas de vidas humanas, fazendo dela um processo e uma prática de análise cultural. Por isso, a etnografia é considerada, além de uma orientação teórica, “um paradigma filosófico dentro da antropologia” (TEDLOCK, 1986, p.455).

Por esse motivo, Denzin e Lincoln (2005) vão apontar as pesquisas qualitativas, uma atividade situada, como aquelas que vão localizar o pesquisador no mundo e que vai fazer emergir as representações e significações vindas dos próprios sujeitos da ação, os significados que os sujeitos conferem ao fenômeno em estudo. E como para apreender e interpretar esses significados é necessário mais de uma prática interpretativa e que lance mão de várias técnicas, Denzin e Lincoln (2005) classificam este tipo de pesquisa como uma tarefa difícil.

E para Atkinson e Hammersley (1994), é a Etnografia que vai permitir ao pesquisador o acesso às experiências, comportamentos, interações, utilizando de técnicas para levantamento de dados qualitativos por meio de observação e interpretação das interações humanas a partir do olhar dos sujeitos participantes da pesquisa. É, portanto, “um estudo onde o pesquisador de campo tem o cuidado de ligar os fatos que ele observa com as características específicas do contexto em que esses fatos ocorrem e que estão ligados às contingências históricas e culturais” (BASZANGER e DODIER, 1997, p.10).

Então, para compreender essa realidade e o ser humano em sua totalidade, entendemos a etnografia como um paradigma para a construção de um caminho metodológico capaz de captar a organização de vida dos sujeitos a serem pesquisados segundo seus próprios pontos de vista (LAPLANTINE, 2004). A etnografia é feita *in loco* e o etnógrafo é, na medida do possível, alguém que participa subjetivamente nas vidas daqueles que estão sendo

estudados, assim como um observador objetivo daquelas vidas (ANGROSINO e FLICK, 2009, p.31).

## 5. O caminho metodológico

A pesquisa de campo etnográfica é o estudo do **outro**, o olhar e ouvir o outro de forma verbal e não verbal, onde, de forma dialética, o pesquisador busca a compreensão de como os sujeitos entendem sua própria prática. Não há receitas prontas, mas algumas etapas podem ser apontadas.

Naturalmente, a primeira etapa é o estudo teórico. Para a realização de qualquer pesquisa é preciso uma base teórica sobre o tema investigado (MAINARDES, 2009). Podem ser feitos estudos históricos, análise de documentos, revisão bibliográfica de pesquisas feitas sobre o tema em livros, artigos de revistas, etc. O objetivo é reedificar o saber já produzido sobre o que será pesquisado. A teoria vai auxiliar o pesquisador a compreender a realidade buscando seus significados, sendo, assim, etapa primordial. Ainda, é o embasamento teórico que dará o suporte para a realização da pesquisa de campo e a interpretação dos achados.

Também é necessário que o ambiente da pesquisa seja descrito. A prática social a ser estudada é o recorte empírico da pesquisa, o que torna importante que seja salientado o porquê da escolha do grupo, a sua relevância. Sob a perspectiva adotada neste estudo, a prática em si é o contexto. É um sistema de significados dos quais os sujeitos se utilizam para organizar seu comportamento, ter a compreensão de si mesmos e dos outros, dando sentido ao mundo, por isso, a importância de o pesquisador conhecer as condições em que o contexto, a prática, a atividade é produzida, o que faz com que o estabelecimento de vínculo com o grupo seja essencial.

Em relação aos métodos e coleta de informações, Angrosino e Flick (2009) destacam a tríade: observação, entrevista e pesquisa documental, uma triangulação metodológica. Esses métodos são usados em conjunto e geram um acúmulo descritivo de detalhes para uma necessária triangulação das informações. Isolados, não são capazes de retratar a totalidade da prática social em estudo (GEERTZ, 2008).

Para uma coleta mais eficiente, o pesquisador deve estar preparado para construir situações de trocas. Manter um caderno de anotações, usar de filmagens e gravações, juntamente com o diário de campo é essencial para que uma transposição fiel das falas

seja elaborada. As anotações devem dar vida às observações e às falas com detalhes suficientes para ajudar o pesquisador e, depois, o leitor do estudo, a compreender tanto os significados quanto o contexto de pesquisa (ATKINSON e HAMMERSLEY, 2007).

Malinowski (1976) vai afirmar que apenas por meio da observação participante o pesquisador tem a possibilidade de compreender como sujeitos entendem sua própria prática. Ela acontece desde a entrada do pesquisador no campo até sua saída e vai permitir o compartilhamento de experiências entre pesquisador e pesquisados. Por isso a necessidade de anotações e registros no diário de campo.

Simultaneamente à observação participante, devem ser realizadas as entrevistas etnográficas, que são conversações não estruturadas provocadas pelo pesquisador com os sujeitos de pesquisa. O objetivo é coletar informações verbais e não verbais que serão transcritas a fim de gerar narrativas úteis para a pesquisa. Sujeitos, ao participarem de uma atividade, articulam com os significados socialmente construídos pelo grupo o que dá origem à produção coletiva de significados. Por isso o papel da etnografia quando busca por meio de narrativas individuais, nos registros das observações e em documentos, tais significados.

Ela deve ser iniciada com uma pergunta introdutória e aberta, como com o pedido de que o entrevistado trace uma breve biografia, sua trajetória até a chegada daquela prática, a forma como entrou no grupo, seus motivos. Após, os pesquisados vão negociando significados e o pesquisador interpretando as respostas que estão sendo desenvolvidas encorajando o entrevistado a falar, saindo do plano textual para a ação (PAIXÃO, 2014).

Já a pesquisa documental possibilita ampliar o entendimento do fenômeno por meio de sua contextualização histórica e sociocultural. Pode ser desenvolvida a partir de várias fontes como leis, documentos institucionais, regulamentos, fotos, cartas, jornais, filmes, vídeos, arquivos escolares, postagens em redes sociais, entre muitos outros. Para Flick (2004), o estudo documental possibilita ao pesquisador revelar a intencionalidade dos documentos, compreendendo quem o produziu, com que finalidade e para quem, buscando identificar informações verídicas que auxiliem na descoberta das circunstâncias em que o fenômeno se dá.

Imprescindível a triangulação das informações. Ela é tanto uma estratégia que auxilia na validade da pesquisa, quanto uma forma de obtenção de novos conhecimentos. É a comparação e

o contraste das informações levantadas (DENZIN, 1978) pela combinação das diferentes fontes e métodos de coleta. E o uso de múltiplos métodos asseguram o rigor metodológico e a compreensão mais profunda do fenômeno em investigação (DENZIN e LINCOLN, 2005).

Já a análise das informações tem por objetivo extrair temas. Com as informações em mãos, o pesquisador inicia o processo de descrição do que viu, ouviu e registrou, ou seja, os dados primários que ilustram a perspectiva dos pesquisados. A classificação ou separação de partes da descrição narrativa possibilita identificar padrões que se tornam categorias temáticas com base no estudo teórico realizado. Para Angrosino e Flick (2009, p. 93.), há duas formas principais de análise de dados: “descritiva (a busca de padrões) e teórica (a busca de significado nos padrões)”. A descrição desses significados e padrões devem ser refletidos à luz da bibliografia, da base teórica usada. Quando a amostra é pequena, bastante comum em estudos de práticas, esses padrões podem ser encontrados de forma manual, não demandando métodos estatísticos.

A descrição das informações organizadas em categorias vai gerar o relatório etnográfico, uma narrativa escrita em forma de prosa com a análise dos comportamentos e seus significados no dia-a-dia de interação social sob a perspectiva dos pesquisados.

Como a etnografia envolve uma interação muito estreita entre os pesquisadores e pesquisados, são necessários princípios éticos que orientem as relações interpessoais, protegendo a privacidade dos sujeitos de pesquisa bem como de danos físicos e psicológicos. Recomenda-se, ainda, o uso de códigos para as pessoas da prática pesquisada e que o pesquisador retorne ao grupo com as informações retiradas do estudo para conhecimento dos mesmos.

## **6. Considerações finais**

A Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica em seu Capítulo I, Artigo 3, VII, prega a indissociabilidade entre educação e prática social. Para a teoria da atividade Histórico-Cultural, essa prática é vista como atividade orientada. As práticas sociais estão presentes nas atividades que refletem valores, crenças e promovem visões de mundo. A prática social, sob os pressupostos adotados por este estudo, consiste em múltiplas relações que vão dar origem a ações que

produzem sentido para a experiência, para a atividade.

Então, os estudos que buscam a compreensão de um fenômeno, de uma atividade sob o olhar dos que dela participam, precisam inserir o pesquisador no ambiente em que a atividade ocorre a fim de compreender dimensões axiológicas, éticas e estéticas da prática social, apreendendo os significados que nelas são negociados e compartilhados.

A pesquisa etnográfica consiste em um olhar e ouvir o outro que exige do pesquisador um desprender de sua própria cultura, um permitir-se experimentar, para que possa verdadeiramente se situar no interior da prática observada, participando dela e assimilando concepções como se apresentam. Por isso, ela é tanto uma orientação teórica quanto metodológica.

Todo processo de pesquisa deve ser orientado por uma perspectiva teórica (BOGDAN e BIKLEN, 1982). O pesquisador, munido com um problema de pesquisa vinculado a suas bases teóricas, seleciona em campo as informações necessárias para que evidências possam ser geradas para a interpretação do problema. E sob o olhar etnográfico, ao anotar e observar grande quantidade de detalhes da prática, coleta narrativas, impressões, expressões características, contribuições de visão de mundo (MALINOWSKI, 1976), ele estará extremamente influenciado pelas suas escolhas teóricas. O pesquisador deve converter, “de maneira feliz, para a linguagem escrita, o que foi vivo e intenso na pesquisa de campo, transformando experiência em texto” (PEIRANO, 2014, p.386), ou seja, ter a capacidade de articular as informações coletadas com a teoria que apoia o estudo.

Enfim, a intenção dessa reflexão não foi ensinar o fazer etnografia, mas um pensar nela como forma de desenvolver pesquisas sobre práticas sociais que busquem a compreensão da cultura do “outro”, a partir de um olhar de dentro, revelando aquilo que é dito e o que não é dito, descrevendo e analisando, sob a perspectiva teórica usada, a fim de encontrar respostas para problemas detectados.

Pesquisas qualitativas entendem que um fenômeno pode ser melhor compreendido quando estudado no contexto em que ocorre e a partir da perspectiva dos sujeitos nele envolvidos. Elas podem ser conduzidas de diferentes formas, mas aqui conversamos sobre a etnografia que, na perspectiva aqui adotada, busca descrever e compreender uma prática e o comportamento dos indivíduos enquanto membros dessa prática in situ, interpretando o processo por meio do qual os sujeitos lhe atribuem significados.

## 7. Referências

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ATKINSON, P.; HAMMERSLEY, M. **Ethnography: Principles in Practice**. London: Routledge, 1983.

BARBOSA, Raoni Borges. Perspectivas e tradições do fazer etnográfico. **Anuário Antropológico** [Online], v.41 n.2 | 2016, disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/2379>; acesso em 10 de janeiro de 2022.

BASZANGER, I.; DODIER, N. Ethnography: relating the part to the whole. In: SILVERMAN, D. **Qualitative Research: Theory, Method and Practice**. 2nd. Ed. London: Sage, Cap2, p. 9-34, 1997.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (orgs). **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens; tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. In M. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching** (p. 119-161). New York: Macmillan, 1986.

DENZIN, N. **The research act**: a theoretical introduction to sociological methods. (2a ed). New York: Mc Graw-Hill, 1978.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (orgs). **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2004

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

\_\_\_\_\_. **El antropólogo como autor**. Barcelona: Paidós, 1997.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A Interpretação das Culturas**. 1ed., 13reimpr., Rio de Janeiro: LTC, 2008.



GHERARDI, S. Introduction: the critical power of the 'practice lens'. **Management Learning**, v. 40, n. 2, p. 115-128, 2009

GREEN, Judith L.; BLOOME, David. Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. In James Flood, Shirley Brice Heath & Diane Lapp (Eds.), **Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts** (pp.181-202). New York: International Reading Association & MacMillan, 1997.

LAPLANTINE, F. **A descrição etnográfica**. Trad. João Manuel Ribeiro Coelho e Sergio Coelho. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LEONTIEV, Aléxis. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Horizonte Universitário, 2004.

\_\_\_\_\_. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

\_\_\_\_\_. The Problem of Activity in Psychology. In: WERTSCH, J. V. (Ed.) **The concept of activity in soviet psychology**. New York: M. E. Sharpe. Inc. p. 37-71, 1981.

MAINARDES, Jefferson. Pesquisa etnográfica: elementos essenciais. In: BOURGUIGNON, Jussara Ayres. **Pesquisa Social: Reflexões teóricas e metodológicas**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2009

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Editora Abril, 1976.

PAIXAO, Marcia Valéria. **Sentido e Participação na Atividade de Panificação das Mulheres do Empreendimento Econômico Solidário 8 de Junho sob a ótica da Teoria Social da Aprendizagem**. Tese de Doutorado. Curitiba: Universidade Positivo, 2014.

PEIRANO, Mariza. **Etnografia não é Método**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014

PLETNIKOV, Y. K. The place of the category of activity in the theoretical system of historical materialism. In: LEKTORSKY, V. P. (ed). **Activity: the theory, methodology and problems**. Orlando: Paul M. Deutsch Press. Inc., 1990, p. 41-47.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

SARMENTO, M. J. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. et al. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap.2, p.137-179

TEDLOCK, Dennis. A tradição analógica e o surgimento de uma

antropologia dialógica. **Anuário Antropológico/85**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

VYGOTSKI, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. **Thought and Language**. A. Kozulin, (Ed. and Trans.), Cambridge, MA: MIT Press, 1986

WERTSCH, J. V. (Ed.), **Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives** (pp. 94-118). Cambridge University Press, 1985.

\_\_\_\_\_. **Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

# Narrativas: uma via epistemológica para as pesquisas em EPT

---

Daniella de Souza Bezerra<sup>1</sup>  
Mônica Angélica Barbosa de Almeida<sup>2</sup>  
Thaís Lemos de Freitas Oliveira<sup>3</sup>

## 1. Introdução

O termo pesquisa vem sendo popularizado há algum tempo, por diversas esferas do meio social e educacional. Entretanto, não raras vezes, o termo tem sido usado de forma estreita, o que compromete seu verdadeiro sentido. A pesquisa é um compromisso em construir conhecimento sobre um determinado assunto, confrontando dados, evidências, informações coletadas e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Nesse sentido, ela exige curiosidade, inquietação, atividade investigativa e o prosseguimento de estudos anteriormente iniciados.

Essa concepção evidencia o caráter social da pesquisa, sugerindo que a construção da ciência é um fenômeno social. Sendo uma atividade que se preocupa com a realidade, com os interesses atuais e, também, com os conhecimentos acumulados historicamente, a pesquisa nos remete ao compromisso histórico, da

---

<sup>1</sup>Doutorado (2012) e pós-doutorado (2015) em Educação pela Universidade de São Paulo na linha de pesquisa em Linguagem e Educação. E-mail: daniella.bezerra@ifg.edu.br. Orcid: 0000-0001-6399-9120

<sup>2</sup>Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Goiás. Especialista em Ciências Humanas com ênfase no Ensino Médio pela Universidade de Brasília (2009). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2006). E-mail: mab.almeida@yahoo.com.br. Orcid:

<sup>3</sup>Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás, Campus Avançado de Jataí (1999), Especialista em Metodologia do Ensino de Biologia no Processo Educativo(2000) e Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (2010), com linha de pesquisa em Educação Ambiental. E-mail: thaís.oliveira@ifg.edu.br. Orcid:

mesma forma que lida com a verdade absoluta de forma singular, corroborando ou refutando ideias preestabelecidas (LUDKE; ANDRÉ, 1986; GAMBOA, 2012).

Nesse contexto, a pesquisa, como atividade humana e social, carrega interesses, valores e princípios de determinado tempo e de determinada sociedade na qual o pesquisador está inserido. Assim, a compreensão de um dado problema e as abordagens realizadas são orientadas também pela visão de mundo do pesquisador. As pesquisas educacionais vêm ganhando essa especificidade. Por muito tempo, elas foram consideradas como fenômeno das ciências físicas e naturais, como se o fenômeno educativo pudesse ser isolado em variáveis e pudesse ser feita a perfeita separação entre sujeito da pesquisa, o pesquisador e o objeto. Contudo, a evolução dos estudos em educação e das ciências sociais e humanas tem demonstrado que o conhecimento dentro dessas áreas se processa de forma distinta. O pesquisador não se encontra livre de ideologias, princípios, valores e posições políticas. Ao contrário, faz uso deles e dos conhecimentos acerca do assunto estudado para construir suas hipóteses. Dessa forma, o pesquisador não se coloca numa posição de neutralidade científica, pois está imerso no fenômeno estudado e, conseqüentemente, nos resultados de sua pesquisa (GAMBOA, 2012).

O fenômeno educacional é considerado hoje dentro de um contexto social e de uma realidade histórica que é dinâmica, complexa e mutável. Diante dessa realidade, os métodos de estudos que buscam soluções para os problemas na área da educação necessitam ser distintos daqueles utilizados nas ciências naturais. Isso não significa que os métodos utilizados por elas também não prestaram grande serviço às ciências humanas e sociais, porém, as especificidades da educação exigem métodos que possam preencher as lacunas da pesquisa em educação.

Nos últimos anos surgiram muitas propostas de abordagens investigativas na tentativa de superar algumas das limitações existentes nas pesquisas educacionais. Segundo Gamboa (2012), essas abordagens defendem as diversas maneiras de ver e focalizar os problemas educativos e rompem com a hegemonia de alguns métodos de pesquisa. Essas novas formas de ver as pesquisas em educação também exigem, na visão do autor, a necessária articulação entre as técnicas e métodos, os referenciais teóricos e as concepções epistemológicas, sem os quais o processo de investigação científica torna-se deficiente.

Além disso, dado o caráter social e histórico da pesquisa,

toda investigação deve considerar a historicidade do fenômeno. O processo de investigação deve indicar o caminho para se chegar ao objeto e às soluções para o problema. O método é dado pelo tipo de objeto a ser estudado e não o contrário. Dessa forma, o objeto é central, é ele que determina quais técnicas, métodos, metodologias deverão ser utilizadas para se alcançar os objetivos propostos. O conhecimento advindo da investigação científica passa a ser o resultado da relação entre o sujeito (pesquisador e pesquisado) e o objeto, pois eles são participantes de uma mesma realidade de unidade e contradição numa relação dialética (FLICK, 2009; GAMBOA, 2012).

Gamboa (2012) afirma que a evolução dessas abordagens nas investigações educacionais indica uma presença cada vez maior de pesquisas com base nos fundamentos da fenomenologia e no materialismo histórico-dialético, que têm contribuído para os questionamentos dos reducionismos metodológicos e epistemológicos e para a recuperação dos contextos histórico e social dos fenômenos educativos. A concepção dialética, por exemplo, tem sido considerada uma abordagem alternativa com bons resultados para a compreensão e construção de conhecimentos acerca de questões próprias da prática pedagógica, como as contradições sociais que se manifestam dentro da escola e suas relações com a sociedade. O autor ainda assinala que a presença de opções epistemológicas variadas enriquece muito a dinâmica da produção científica na área educacional, aprofundando as reflexões sobre as problemáticas educativas.

À vista disso, a pesquisa qualitativa ganhou espaço na área educacional e alcançou legitimidade, conquistando um consenso sobre o que constitui uma investigação qualitativa, de modo que muitos autores se desdobraram para delimitar o campo e constituir traços que a caracterizem. Flick (2009), por exemplo, aponta que a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à diversidade de ambientes, de subculturas e de estilos e formas de vida que se apresentam nos campos de pesquisa.

Essa abordagem considera a relevância e a reflexibilidade das descobertas e as diferentes perspectivas e contextos sociais que se apresentam no material empírico. A pesquisa qualitativa considera a comunicação do pesquisador em campo como parte da construção do conhecimento e não como variável que interfere no processo. A subjetividade dos sujeitos participantes da pesquisa torna-se parte do processo e as impressões e reflexões

do pesquisador constituem-se como parte essencial da pesquisa (FLICK, 2009).

Assim, embasamo-nos nos princípios da pesquisa qualitativa na busca pela compreensão da pesquisa narrativa como estratégia metodológica para responder a inúmeros objetos da educação profissional e tecnológica, uma vez que possibilita aliar as percepções dos sujeitos da pesquisa (pesquisador e pesquisado) ao objeto. Dito isso, este trabalho se organiza em duas partes: na primeira, discorre-se sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos da pesquisa narrativa, em especial, justifica-se sua relevância para os estudos em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Na segunda, recorre-se à psicologia histórico-cultural no intuito de compreender os processos de constituição identitária a partir de instrumentos de coleta de relatos biográficas e autobiográficas.

## **2. Pesquisa narrativa e suas potencialidades epistemológicas para a EPT**

As narrativas possuem muitos significados e conceitos, que são abordados por diferentes autores. Por muito tempo elas foram utilizadas como meio de investigação apenas pela Linguística Aplicada. Atualmente, esses instrumentos têm sido alvo de investigação das mais diversas áreas e têm ganhado espaço na pesquisa educacional e, em especial, na educação profissional e tecnológica. Segundo Cunha (2009), no campo educacional, as narrativas são usadas como instrumento de formação e como instrumento de produção de dados

Nessa perspectiva, a dupla dimensão da pesquisa narrativa atribui ao professor o papel de sujeito do estudo, recolocando-o no centro das pesquisas educacionais, pois, ao mesmo tempo em que ela possibilita ao professor investigar sua própria prática e produzir seus saberes, garante espaço para a formação docente, através da reflexão coletiva e socialização profissional (CUNHA, 2009, p.5).

Esses instrumentos são uma tentativa de compreender os relatos de experiência vividos e contados num processo dinâmico, através de espaços e tempos que estão em constante mudança, “[...] a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidade” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.48).

Todas as formas de relatos biográficos assumem o interesse em construir e comunicar um significado. Elas são compostas por “uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores” (BRUNER, 1997, p.46) e revelam um significado a partir de seu enredo configurador, ou seja, o lugar de onde se fala. O investigador deve captar o enredo e relacioná-lo às narrativas captadas.

A experiência é um termo chave na pesquisa narrativa, entendida como um fenômeno pessoal e social. Dessa forma, os indivíduos devem ser entendidos em interação, sempre em um contexto social. Os sujeitos constituem-se através das interações sociais, portanto, transformam e são transformados nas relações produzidas entre seus semelhantes (REGO, 1995). Nesse sentido, na pesquisa narrativa, a experiência se desenvolve a partir de outras experiências, que levam a novas experiências. Assim, podemos compreender que há sempre uma história em constante mudança e sempre a caminho de um novo lugar.

Ao narrar suas experiências e suas histórias, os sujeitos podem reavaliar suas narrativas e partir para outras experiências as quais desejam viver. Dessa forma, “as pessoas vivem histórias, e ao contá-las, reafirmam-nas, modificam-nas e produzem novas histórias” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.23). A expressão da linguagem nesse processo é ponto fundamental, pois é através dela que se narram as experiências e, nesse narrar as histórias e experiências, os sujeitos vão se formando como seres sociais e individuais (BRUNER, 1997).

Para Delory-Momberger (2008), a prática narrativa não revela somente fatos passados, mas um “vir-a-ser”. O que dá forma às histórias de vida e à experiência dos sujeitos são as narrativas que eles fazem de si. A construção das narrativas não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual os sujeitos se expressam, mas o lugar no qual “o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.56). A interação entre os sujeitos, pesquisador e pesquisado, na pesquisa narrativa, gera uma escrita de si:

Construo-me, assim, na projeção do olhar do outro, na antecipação da leitura do outro. De certo modo, não paro de me escrever, isto é, de compor os efeitos de escrita que vêm, ao mesmo tempo, modelar e autenticar meu estilo, permitindo reconhecer-me a mim mesmo e ser reconhecido pelos outros (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.65).

Na pesquisa narrativa, pesquisador e pesquisado são coagentes no encaminhamento da pesquisa, sendo parceiros na construção das narrativas e na compreensão do fenômeno estudado. Nessa perspectiva, o pesquisador emerge nas próprias narrativas e nas narrativas dos sujeitos pesquisados buscando conexões e sentidos entre as histórias relatadas e observadas. A historicidade encontrada nos recortes de tempo e espaço é essencial na análise das narrativas.

As narrativas podem ser obtidas por meio de diversas fontes como entrevistas, autobiografias, narrativas orais, narrativas escritas, notas de campo, documentos (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Os diversos dados coletados são organizados de forma a tecer informações e construir um enredo de narrativas. A imersão no enredo das narrativas contribui para a maior veracidade dos dados. Considerar o espaço e o tempo onde essas experiências foram vividas possibilita ultrapassar uma dimensão meramente pessoal para a dimensão social, que é o objetivo de uma investigação científica.

A pesquisa narrativa como estratégia de investigação converge para a busca de significados de pesquisa na educação profissional e tecnológica, que parte da análise das narrativas escritas e orais para a compreensão do objeto estudado. Para fins de pesquisa, as narrativas podem contar com relatos pessoais e coletivos dos participantes em diferentes espaços e tempos. Podem-se considerar também as próprias experiências do pesquisador para a composição dessas narrativas. A pesquisa narrativa também pode ser utilizada como metodologia de análise dos dados.

À guisa de exemplo, em Almeida (2019), foram coletadas narrativas presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada e narrativas dos atores envolvidos no processo de reestruturação desse instrumento. As narrativas orais coletivas foram produzidas durante visitas às reuniões de planejamento do trabalho pedagógico da escola que aconteciam às quartas-feiras, conforme regimento interno da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), durante o espaço da coordenação pedagógica coletiva e em reuniões específicas para a reestruturação do PPP, por meio de gravações de áudio previamente autorizadas. Essas narrativas foram elaboradas entre os meses de fevereiro a julho do ano de 2018. As narrativas orais individuais foram produzidas através de entrevistas semiestruturadas durante o mês de agosto do ano de 2018. As narrativas escritas, por sua vez, foram produzidas a partir da análise do PPP da escola do ano de 2018. O documento



em questão foi analisado após a sua reestruturação e entrega à SEEDF para publicação em meio digital, o que se deu no mês de abril do ano de 2018.

### **3. Pesquisa narrativa e/para as investigações identitárias em EPT**

A fim de investigar o conjunto de fatores que concorrem para a constituição (em formação) da identidade profissional de profissionais da educação profissional e tecnológica, esta seção dedica-se a alinhar subsídios teóricos que ajudam a compreender essa temática. Para tal, far-se-á necessário retomar, em breves linhas, os pressupostos da psicologia histórico-cultural e suas contribuições no que tange ao entendimento do momento presente no âmbito da identidade dos profissionais em questão.

Amplamente referenciadas na contemporaneidade pelos profissionais de diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a área educacional, as ideias de Lev Semenovitch Vygotsky permitem uma nova abordagem das funções psicológicas humanas, levando em consideração os caracteres sociológicos, biológicos e culturais, aspectos essenciais ao estudo da individualidade e historicidade humana, sem gerar dicotomias ou classificações em possíveis níveis hierárquicos, tal como previa a psicologia tradicional.

Sob a égide desses pressupostos, emerge a necessidade de compreender a constituição do sujeito e sua subjetividade por meio de um conjunto de processos que contribuem para a individualização humana, levando em conta toda sua historicidade e cultura:

De acordo com o modelo histórico-cultural, os traços de cada ser humano estão intimamente relacionados ao aprendizado, à aproximação (por intermédio das pessoas mais experientes, da linguagem e outros mediadores) do legado de seu grupo cultural (sistemas de representação, formas de pensar e agir, etc.). O comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere. Assim, a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados (por exemplo, exclusivamente da educação familiar recebida, do contexto sociopolítico da época, da classe social a que pertence), mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso de seu desenvolvimento (REGO, 1995, p. 25).

Na mesma direção, Dubar (2006) afirma que para garantir aos indivíduos, pelo menos por um certo tempo, uma certa coerência e um mínimo de continuidade (e, antes de mais nada, para ser identificável para outro) a personalidade individual organiza-se em torno de uma forma identitária dominante <para outro>. A partir destas formas de identificação por outro, as pessoas constroem e desenvolvem <identidades para si> que podem estar de acordo ou não com as precedentes. Para o autor, a atividade cultural não é preservação de um patrimônio comunitário imutável e sim apropriação, reinterpretação, mestiçagem, recriação pessoal e coletiva. Isso também se aplica a identidade pessoal, pois ela é herdada de uma cultura fossilizada, assim como não constitui um vínculo a uma categoria estatutária dada, imutável, ela é:

um processo de apropriação de recursos e de construção de referências, uma aprendizagem experiencial, a conquista permanente duma identidade narrativa (Si - projeto) pela e na ação coletiva com outros eleitos. A identidade pessoal implica a interiorização duma atitude reflexiva (Si próprio) através de e em relações significantes (Amorosas, mas também competitivas e cooperativas, conflituais e significantes) que permitam a construção de sua própria história (Si) ao mesmo tempo que a inserção na História (Nós) (DUBAR, 2006, p. 169-170).

Contudo, nessa direção, é importante citar Pino (2005), quando ele aponta que a individualidade e a singularidade do sujeito são salvaguardadas, uma vez que os significados historicamente constituídos adquirem uma forma pessoal. Semelhantemente, Melluci (2004) endossa ao afirmar que o sujeito precisa aprender “a abrir e fechar”, ou seja, regular o ritmo para não ser tomado pela avalanche de informações e, de alguma forma, conseguir lidar com elas de modo a participar de um processo dinâmico e criativo de construção de identidade (s), que o diferencie do outro e possa ser reconhecida por esse outro.

Portanto, pode-se dizer que o desenvolvimento histórico-cultural da humanidade apresenta-se como um contraditório de individualização: “dialética entre a autoconsciência do indivíduo e a autoconsciência social, que permite ao indivíduo tomar consciência de si tão-somente em relação a um outro indivíduo” (CANEVACCI, 1987 apud SMOLKA, 1997). O mundo social, segundo Bruner (1997), não se localiza na cabeça - no interior - nem fora dela, ou exterior. O que as pessoas constroem, na verdade, são realidades sociais, negociadas com os outros. Em outras palavras, poderíamos entender a constituição do sujeito recuperando a noção de dobra,

refletida por Rose (2001) como formas pelas quais as relações do exterior são invaginadas, dobradas, para formar um lado de dentro ao qual um lado de fora deve sempre fazer referência.

Do mesmo modo, as idéias, convicções, afetos, necessidades e traços de caráter produzem-se no indivíduo mediante a interação com os outros, como coisas que compõem seu “eu” mais pessoal e nas quais se expressa, justamente por essa razão, a rede de relações de que ele emergiu e na qual penetra. E dessa maneira esse eu, essa “essência pessoal, forma-se num entrelaçamento contínuo de necessidades, num desejo e realização constantes, numa alternância de dar e receber. É a ordem desse entrelaçamento incessante e sem começo que determina a natureza e a forma do ser humano individual. Até mesmo a natureza e a forma de sua solidão, até o que ele sente com sua “vida íntima”, traz a marca da história de seus relacionamentos- da estrutura da rede humana em que, como um de seus pontos nodais, ele se desenvolve e vive como indivíduo (ELIAS, 1994, p.36).

Sob essa ótica, entende-se que a individuação do sujeito se inicia nas experiências fornecidas pela cultura: as funções psíquicas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação, por meio da linguagem, do legado cultural. O longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, do social para o individual. Para dar conta da compreensão dessa trajetória, Vygotsky (apud GÓES, 2000) propõe o estudo de processos, e não de produtos ou objetos, bem como da necessidade de examinar a dimensão histórica, ou seja, o curso de transformação que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro, e dá relevância à identificação de relações dinâmico-causais (em que causa e efeito não são entidades de posição imutável) e à necessidade de diferenciar a aparência e os processos da dinâmica subjacente.

Todavia, ao se enveredar pela compreensão da constituição da identidade de um sujeito deve-se ter em conta, segundo Lowenthal (1981), que:

a função fundamental da memória [...] não é preservar o passado, mas sim adaptá-lo a fim de enriquecer e manipular o presente. Longe de simplesmente prender-se a experiências anteriores, a memória nos ajuda a entendê-las. Lembranças não são reflexões prontas do passado, mas reconstruções ecléticas, seletivas, baseadas em ações e percepções posteriores e em códigos que são constantemente alterados, através dos quais delineamos, simbolizamos e classificamos o mundo à nossa volta

(LOWENTATHAL, 1981, p. 104).

Destarte, a memória é importante para a manutenção de um sentido de identidade, “saber o que fomos confirma o que somos” (Ibid. p. 83), por mais diferentes que tenhamos sido em momentos passados, é como se a somatória de nossos selves determine nosso self atual. Não obstante seu caráter fugidio da memória, cada vez que escrevemos nossa história pessoal, essa escrita se faz de maneira diferente, pois o passado assume os sentidos do agora. Uma autobiografia, portanto, é “um registro que fazemos daquilo que todos os nossos selves anteriores escolheram para recordar dos selves que os precederam” (Ibid, p.99), o resultado de uma dialética entre o ‘eu’ presente e o ‘eu’ passado, ao final do qual ambos mudaram.

Para conceituar identidade, tomamos emprestada a definição de Melluci (2004):

processo de constante negociação entre as partes do eu, tempos diversos do eu e ambientes ou sistemas diversos de relações, nos quais cada um está inserido. [...] Aquilo que somos não depende somente de nossas intenções, mas das relações nas quais essas intenções se inserem. Dessa maneira, [...] a responsabilidade não comporta somente a intencionalidade do sujeito, mas também os efeitos que nossa ação produz nos sistemas de relação aos quais pertencemos e os vínculos que destes recebemos (p.69).

Para Melluci (op.cit.), as identidades individual ou de grupo possuem três características, quais sejam, continuidade do sujeito, independentemente das variações no tempo e das adaptações ao ambiente; delimitação desse sujeito em relação aos outros; e capacidade de reconhecer e ser reconhecido. Pode-se também falar de várias identidades, considerando seu grau de complexidade e o sistema de relações ao qual se referem: identidade pessoal, familiar, social etc.

Segundo Bruner (1997), a identidade é um conjunto de significados construídos culturalmente pelo sujeito, o qual traz as marcas dos traços históricos e culturais internalizados em uma determinada época e sociedade. Em sua perspectiva, o si mesmo como narrador não apenas relata, mas justifica. E o si mesmo como protagonista está sempre, por assim dizer, apontando para o futuro. A autobiografia seria, então, um relato do aqui e agora realizado por um narrador a respeito de um protagonista que também leva seu nome. Assim, o si-mesmo emerge como narrador, que não

apenas relata, mas justifica-se numa toada de protagonismo que aponta para o futuro. Nesse encaminhamento, com a autobiografia pretende-se entender o que a pessoa pensou que fez, em que cenário fez, de que modo agiu, por que razão. Vale ainda pontuar que a verdade da narrativa centrada no si-mesmo permite construir uma história de vida que se encaixa nas circunstâncias atuais, sem se importar com a busca pela verdade dita histórica.

Delory-Momberger (2008, p. 26) representa a narrativa como balanço prospectivo (relação com as possibilidades futuras, buscando no passado seus pontos de referência) ou construção prospectiva do passado (abre-se uma via para o futuro não por causa do passado, mas porque a dinâmica prospectiva induziu uma história de si que não está fechada em si mesma, deixando emergir potencialidades projetivas). O autor pensa o “biográfico” como uma das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico. O biográfico é definido como categoria da experiência.

E por todas essas características, Bueno et al. (2006) evidenciam que o uso intenso que se tem feito das autobiografias e histórias de vida trouxe dados e contribuições importantes para o debate e o aprofundamento das questões referentes à pesquisa educacional, no que tange à formação e profissionalização docente e seus desdobramentos para as investigações em EPT.

#### **4. À guisa de conclusão**

Em síntese, a pesquisa narrativa parte das realidades construídas sobre as narrativas. Ela é uma forma de entender a experiência num processo colaborativo entre pesquisador e pesquisado. É uma estratégia de investigação na qual o pesquisador coleta relatos de vida dos indivíduos sobre determinado tema a fim de buscar respostas para a compreensão de determinado fenômeno. Essas narrativas, então, são recontadas ou recriadas pelo pesquisador em um processo cronológico. A proposta final combina as visões de vida do participante com aquelas do pesquisador em uma narrativa colaborativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Por conseguinte, os relatos narrativos nos situam culturalmente, mas ao mesmo tempo nos singularizam. Vemo-nos de modo particular fazendo parte de um todo, ao recorrermos à nossa memória e ao nosso próprio passado, mesclando recordações e esquecimentos. Essas considerações justificam, portanto, a razão

de narrativas como método e objeto de estudo em pesquisas da educação profissional e tecnológica.

## 5. Referências

ALMEIDA, M. A. Dos pressupostos ao planejamento e organização do trabalho pedagógico: um documentário da narrativa da Escola Classe 16 de Planaltina. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Educação Profissional e Tecnológica, 2019.

BUENO, B. O.; CHAMILIAN, H.C.; SOUZA, C.P.; CATANI, D.B. Histórias de vida de autobiografias na formação de profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.385-410, maio/ago. 2006.

BRUNER. J. **Atos de significação**. Trad. Sandra Cota. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015. 250p.

CUNHA, R. C. A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, nº 21. UFPI, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**. Figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 21-83.

DUBAR, C. "Construção e crises da identidade pessoal". In: Dubar, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Afrontamento, 2006, PP. 7-17; 141-194.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor:1994, pp. 11-60.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa narrativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e metodologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GÓES, M.C.R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. Cedes** vol 20 no. 50. Campinas: Apr, 2000,pp. 9-25.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

LOWENTHAL, D. "Como conhecemos o passado". **Projeto história: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do**

**Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, n. O, 1981, PP. 63-104.

MELUCCI, A. **O Jogo do Eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo-RS: Editora UNISINOS, 2004.

OLIVEIRA, M. K. “Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural”. In: **Erro e Fracasso na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. Coordenação de Julio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1997.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

ROSE, N. Inventando nossos eus. In: SILVA, T.T. (org.) **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte:Autêntica, 2001,pp. 137- 204.

SMOLKA, A. L.B. Esboço de uma perspectiva teórico –metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In: GÓES, M.C.R; SMOLKA, A.L.B (Org.). **A significação nos espaços educacionais, interação e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 1997, v.,p. 29-45.





# Pesquisa narrativa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica

---

Suiane Bezerra da Silva<sup>1</sup>

## 1. Introdução

Nós, seres humanos, somos contadores de histórias por natureza. Os registros feitos em cavernas para ilustrar acontecimentos vividos são exemplos de que há muito tempo o homem (quando ainda nem era chamado assim) já se manifestava narrativamente. Clandinin e Rosiek (2007, p. 35) destacam que:

Os seres humanos viveram suas vidas e contaram histórias sobre elas desde que começamos a conversar. A partir de então, temos conversado sobre as histórias que contamos. Essas histórias vividas e contadas e a fala sobre elas é uma das formas que usamos para encher o nosso mundo de significado e conseguir assistência mútua na construção de vidas e comunidades.<sup>2</sup> (tradução minha)

Muitas são as definições de narrativa: “uma história; algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em seqüência; um relato de acontecimentos; uma seqüência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos, etc” (PAIVA, 2013).

Polkinghorne (1988, p. 13) define que “o ‘termo’ ‘narrativa’ pode se referir ao processo de construção de uma história, ao esquema cognitivo de uma história ou

---

<sup>1</sup>Doutoranda em Linguística (UFSCar), mestre em Linguística (UnB), docente de português (IFB). E-mail: suiane.silva@ifb.edu.br. Orcid: 0000-0001-6101-7867.

<sup>2</sup>Texto original: Human beings have lived out and told stories about that living for as long as we could talk. And then we have talked about the stories we tell for almost as long. These lived and told stories and the talk about the stories are one of the ways that we fill our world with meaning and enlist one another's assistance in building lives and communities.

ao resultado do processo – também chamado ‘estórias’<sup>3</sup> (stories), ‘contos’, ou ‘histórias’”.

Podemos concluir, então, que contar histórias não é algo recente. O que é novo, segundo Clandinin e Rosiek (2007, p. 35), são as metodologias narrativas como campo de pesquisa. Segundo Telles (1999, p. 80), “a pesquisa narrativa tem suas origens na Poética de Aristóteles e nas confissões de Santo Agostinho”. Por sua característica abrangente, a narrativa possui livre trânsito em diversos campos do conhecimento, como teoria literária, filosofia, psicologia, educação, linguística e diversos outros. São, portanto, diversas as maneiras de se fazer pesquisa narrativa. É por essa razão que se faz necessário definir o tipo de pesquisa narrativa que se está realizando. O objetivo deste capítulo é caracterizar os tipos de pesquisa narrativa, segundo Gary Barkhuizen (2020); apresentar um modelo de pesquisa narrativa desenvolvido por Clandinin e Connelly (2000); e mostrar como a pesquisa narrativa pode contribuir no contexto de educação profissional e tecnológica.

## 2. O fazer narrativo em diferentes dimensões

Gary Barkhuizen, professor na área de estudos em Linguística e Linguística Aplicada, na Universidade de Auckland, Nova Zelândia, e pesquisador no campo de investigação narrativa e outras metodologias qualitativas, delineou cinco “dimensões que refletem os fatores fundamentais da investigação narrativa. Elas não apenas caracterizam o que os pesquisadores narrativos realmente fazem, mas sinalizam o tipo de decisões que eles tomam em cada estágio do processo de pesquisa”<sup>4</sup> (BARKHUIZEN, 2020, p. 190. Tradução minha). O autor ainda acrescenta que “cada dimensão é um continuum, e qualquer ação ou decisão metodológica estaria em algum ponto ao longo do continuum”<sup>5</sup> (BARKHUIZEN, 2020, p. 190. Tradução minha). Barkhuizen desenvolveu essas dimensões a partir de estudos recentes sobre investigação narrativa e, apesar de estarem dispostas separadamente, elas estão interconectadas. Além disso, nem sempre as cinco dimensões estarão presentes

---

<sup>3</sup>O termo “estórias” é usado por Polkinghorne com o sentido de “Narrativa de ficção, oral ou escrita” (<https://dicionario.priberam.org/est%C3%B3rias>).

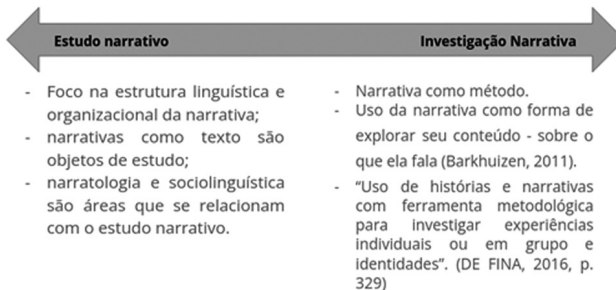
<sup>4</sup>Texto original: [...] dimensions that reflect the fundamental features of narrative inquiry. These dimensions not only characterize what inquirers actually do but signal the kind of decisions they make at every stage of the research process.

<sup>5</sup>Texto original: Each dimension is a continuum, and any methodological action or decision would lie at some point along the continuum.

nas pesquisas – pois cada estudo tem seu próprio desenho e singularidade –, mas as que estiverem ativas devem ser inter-relacionadas.

A primeira dimensão faz uma distinção entre estudo narrativo e investigação narrativa. Ao preocupar-se com a estrutura da narrativa, o pesquisador aproxima-se mais do estudo narrativo; o objetivo é estudar narrativas para determinar sua estrutura linguística e organizacional. Nessa perspectiva, as narrativas como texto se configuram como objeto de estudo. As áreas que se relacionam com esse estudo são a sociolinguística ou a narratologia; os estudiosos nessa área consideram o estilo da narrativa e a maneira de contar como construtos culturais, ou seja, as características da história e como ela é contada são determinadas pela cultura (DE FINA, 2016). Por outro lado, na investigação narrativa, o foco está em considerar a narrativa como método em que se investiga um fenômeno, ou seja, o uso da narrativa como uma forma de explorar seu conteúdo – sobre o que ela fala, o que foi dito, por que, quando, onde, por quem (BARKHUIZEN, 2011). De Fina (2016) caracteriza a investigação narrativa como “estudos que usam histórias e contação de histórias como uma ferramenta metodológica para investigar experiências e identidades individuais e de grupo”<sup>6</sup> (p. 329. Tradução minha.). É importante ressaltar que, como um *continuum*, as pesquisas podem estar situadas ao longo dessa linha, possuindo características mais de um polo que de outro ou assumindo um caráter misto. Podemos sintetizar os conceitos acima discutidos a partir da figura a seguir:

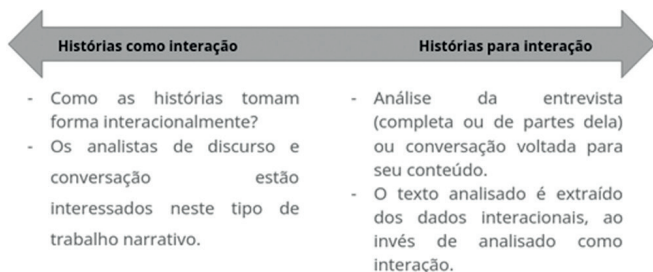
**Figura 1: Dimensão 1 - *Continuum* do estudo narrativo e da investigação narrativa**



Fonte: Barkhuizen, 2020<sup>7</sup>

A segunda dimensão se relaciona com os conceitos de narração e de interação. Em autobiografias e autoetnografias, os autores narram suas histórias e depois as publicam em revistas, livros etc. Também é possível construir narrativas de outras pessoas, mesmo que de maneira mais passiva, a partir da coleta de dados feita por um pesquisador sobre a realidade de um professor de línguas, por exemplo. Já a interação face a face, como no caso de entrevistas e conversas, as histórias são co-construídas. “A segunda dimensão consiste na análise de histórias que são construídas no processo de interação de fala, em que a fala é considerada uma narração” (BARKHUIZEN, 2020, p. 190. Tradução minha)<sup>8</sup>. Kasper and Prior (2015) distinguem dois tipos de abordagem para análise de entrevistas: as histórias como interação e as histórias para a interação. A abordagem de histórias como interação foca em como as histórias tomam forma interacionalmente, isto é, a performance colaborativa e co-construída das histórias. Os analistas de discurso e conversação estão interessados neste tipo de trabalho narrativo. Por outro lado, nas histórias para a interação, os pesquisadores estão interessados em analisar excertos de entrevistas ou conversas e sobre o que tratam, ou seja, seu conteúdo. O texto analisado – que pode ser ou não em formato de história – é, portanto, extraído dos dados interacionais, ao invés de analisados como interação. Contudo, é importante lembrar que, como se trata de um *continuum*, nada impede que uma análise de histórias como interação também utilize elementos da análise para a interação, como a observação do conteúdo extraído da conversa. A seguir, apresento o *continuum* que ilustra os conceitos da segunda dimensão:

**Figura 2: Dimensão 2 - *Continuum* das histórias como interação e para a interação**

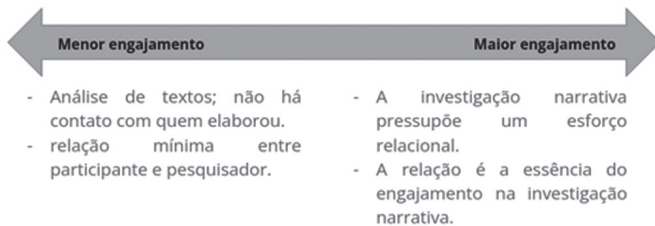


Fonte: Barkhuizen, 2020

<sup>8</sup>Texto original: The second core dimension concerns the analysis of stories that are constructed in the process of talk-in-interaction, where the talk is considered to be storytelling.

A discussão travada no terceiro *continuum* é a respeito do maior ou menor grau de engajamento na pesquisa. Entenda-se por engajamento o grau de influência do pesquisador sobre a análise dos dados do estudo. O engajamento do pesquisador tem um papel muito especial na pesquisa narrativa, porque seu foco central são as vidas e as histórias dos participantes, ou seja, dos narradores. Muitos podem argumentar que essa característica é comum a qualquer estudo de natureza qualitativa. No entanto, para a pesquisa narrativa, as narrativas compartilhadas dizem respeito a experiências de vida dos participantes, que podem ser profundas, sensíveis e serem de interesse permanente (CHASE, 2003). Para Josselson (2007), o esforço relacional é inerente ao se fazer pesquisa narrativa. É por isso que se torna de total relevância a ética relacional entre pesquisador e participantes. As histórias narradas podem ser extremamente íntimas, delicadas, confidenciais. Isso requer sensibilidade e cuidado por parte do estudioso. Essa relação é a essência da pesquisa narrativa: há, portanto, o engajamento com as histórias de vida dos participantes. Nessa perspectiva, as pesquisas narrativas costumam assumir a posição do lado direito do *continuum*.

**Figura 3: Dimensão 3 - Continuum do menor e maior engajamento**

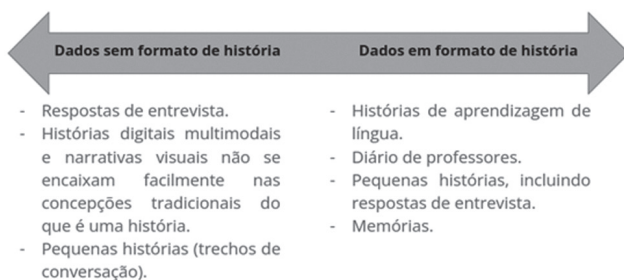


Fonte: Barkhuizen, 2020

A quarta dimensão diz respeito ao formato dos dados que os pesquisadores narrativos geram. Algumas vezes os dados possuem muita semelhança com histórias, como um professor que escreve uma história e a publica num jornal e essa história constitui como dado para certa pesquisa narrativa. Por outro lado, os dados podem não configurar um formato de história, como uma resposta a uma pergunta feita em entrevista. Isso significa que nem todos os estudos classificados como narrativos geram dados em formatos clássicos de história. Ademais, as definições de história podem variar de pesquisador para pesquisador e de culturas para culturas, sendo, portanto, irreal definir um conceito único. Por

exemplo, histórias digitais multimodais (sem conteúdo escrito) ou narrativas visuais (desenhos, fotografias) não se encaixam exatamente no conceito tradicional de história. Outro exemplo são as pequenas histórias que podem não ser consideradas histórias de fato, por serem meros fragmentos de conversa ou entrevistas, sem estrutura narrativa pré-definida. O objetivo desse *continuum*, portanto, é posicionar os dados gerados nos estudos como mais ou menos próximos de uma estrutura de história. Barkhuizen (2016) considerou as narrativas em formato de histórias como aquelas que possuiriam as seguintes características: a) narrassem experiências do passado ou do futuro (possibilidade do que poderia acontecer); b) incluíssem comentários reflexivos ou avaliativos sobre as experiências (comentários que retratassem emoções e crenças associados às experiências); c) possuísem uma dimensão temporal, ou seja, uma narrativa que ocorresse num período no tempo; d) incorporassem a ação, isto é, as ações aconteceriam num espaço e num tempo; e e) fizessem referência, implícita ou explicitamente, a quem estava envolvido na ação, quando a ação foi realizada e onde ela aconteceu. A partir dessas características, o pesquisador narrativo conseguiria posicionar seus dados do lado direito do *continuum*. A seguir, apresento uma figura que ilustra as principais características da dimensão 4.

**Figura 4: Dimensão 4 - *Continuum* de dados sem formato de história e em formato de história**

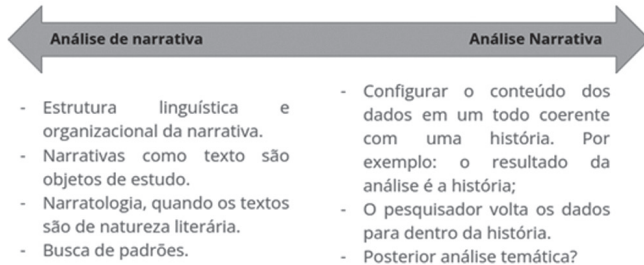


Fonte: Barkhuizen, 2020

Por fim, a quinta dimensão apresenta uma diferenciação entre análise de narrativa e análise narrativa. Barkhuizen (2016), trazendo conceitos de Polkinghorne (1995), caracteriza a análise de narrativa como aquela análise que categoriza os dados por temas ou conteúdos, observando padrões de associação entre eles. Já a análise narrativa envolve a configuração do conteúdo dos dados dentro de um produto narrativo, ou seja, o resultado da análise é

uma história. O pesquisador, então, retorna os dados (entrevistas, observações, diários) em formato de história. Caso um estudo faça uso da análise de narrativas, ele se situará do lado esquerdo do *continuum*; por outro lado, caso faça uma análise narrativa, seu lugar será do lado direito do *continuum*. Entretanto, os estudos podem fazer uso dos dois tipos de análise para seus dados, como no caso do trabalho de Ngo (2018), que apresenta tanto a análise narrativa como a análise de narrativas ao longo de seu estudo sobre desenvolvimento da cognição da escrita da L2 de professor. Seu lugar, então, será ao longo do *continuum*.

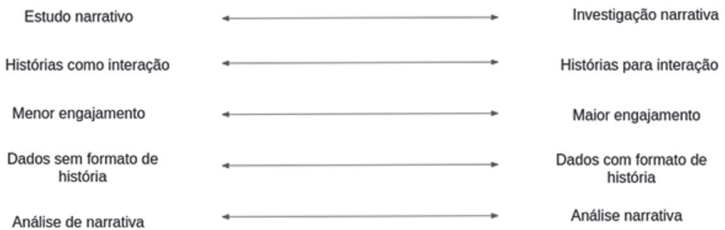
**Figura 5: Dimensão 5 - *Continuum* de análise de narrativa e análise narrativa**



Fonte: Barkhuizen, 2020

A partir desse panorama feito por Barkhuizen (2020), o pesquisador narrativo pode delinear suas pesquisas e tomar decisões metodológicas que melhor se adequem à realidade de seus estudos. Para melhor visualização, a figura a seguir ilustra as cinco dimensões descritas por Barkhuizen.

**Figura 6: Panorama da cinco dimensões propostas por Barkhuizen (2020)**



Fonte: autora

### **3. Pesquisa narrativa segundo Clandinin e Connelly (2000)**

A pesquisa narrativa, para Clandinin e Connelly (2000), é uma forma de compreender a experiência do indivíduo. Uma das formas de se refletir sobre a experiência é através de narrativas. A pessoa conta e reconta sua história e, também nesse movimento, é capaz de refletir, repensar sobre o que se passou e, até mesmo, ressentir ou sentir novas experiências a partir das narrativas recontadas.

A pesquisa narrativa se interessa por ouvir as histórias dos participantes, de forma a entender como eles veem, pensam e interpretam algum acontecimento da vida deles. Portanto, não basta observar o comportamento das pessoas e a forma como elas interagem entre si e com o meio, pois, na pesquisa narrativa, “os significados que alguém constrói ou compõe é interno (de dentro) e externo (para fora) e é por isso que precisamos ouvir as histórias das pessoas”(MELLO, 2004, p. 93). Para a pesquisa narrativa, as histórias não são apenas um texto, mas sim a “experiência vivida, contada e recontada” (MELLO, 2004, p. 96).

O construto de experiência, considerado na pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2000), amparou-se nas teorizações do filósofo e pedagogo John Dewey. Para Dewey, as experiências envolveriam sempre uma interação (seja ela entre pessoas ou entre o indivíduo e o meio) que ocorreria numa determinada situação ou contexto, além de ser produto de uma experiência anterior e dar suporte para uma experiência posterior. É o que Dewey chamou de tridimensionalidade, em que a interação, situação e continuidade estão juntas e relacionadas. Esses conceitos foram transpostos para a pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2000) e receberam o nome de sociabilidade, lugar e temporalidade, respectivamente. A seguir, apresento o conceito de cada um deles.

A sociabilidade está relacionada ao respeito e à atenção voltados às condições dos participantes da pesquisa, bem como aos seus sentimentos, sensações, desejos, esperanças etc. Um pesquisador narrativo deve considerar as circunstâncias sociais pelas quais foram vividas as experiências de seus participantes. Deve, ainda, se perguntar: se as condições fossem diferentes, a história seria outra? Alguns sentimentos estariam presentes se a situação fosse oposta? Como seria a experiência se a relação entre as pessoas dentro da sala de aula tivesse sido distinta? Essas indagações a respeito das condições pessoais e sociais dos



indivíduos que vivem suas experiências permitem que se estabeleça um movimento de dentro para fora (introspectivo e extrospectivo), percurso feito na metodologia da pesquisa narrativa (MELLO, 2004).

O conceito de lugar, para Connelly e Clandinin (2004, p.10), são os “limites concretos específicos, físicos e topológicos do lugar onde a investigação e os eventos se desenrolam”. O lugar influencia a experiência das pessoas; pode, até mesmo, influenciar a forma com que se conta a história. Diante disso, cabe perguntar, na pesquisa narrativa, se as experiências seriam outras se o lugar em que elas estão sendo contadas fosse diferente? Ou, se o professor tivesse estudado no mesmo lugar em que agora ensina, as histórias contadas seriam iguais? Nesse tipo de pesquisa, portanto, deve-se levar em conta a influência do meio sobre o sujeito.

A temporalidade na pesquisa narrativa considera que cada indivíduo tem um passado, um presente e um futuro. Ações do passado podem reverberar em atitudes presentes e estas podem prospectar atos futuros, ou seja, “uma pessoa tem uma certa história associada a um comportamento ou ações específicas vividas no tempo presente que podem estar projetando uma possibilidade no futuro”<sup>9</sup> (CONNELLY; CLANDININ, 2004, p. 10). Portanto, ao compor os significados de uma história, o pesquisador narrativo deve preocupar-se não só com aquilo que ocorreu hoje, mas também com os acontecimentos pretéritos que propiciaram a ocorrência da história corrente e como elas poderão projetar o futuro.

A tridimensionalidade, portanto, faz parte da metodologia da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2000) e precisa ser considerada pelo pesquisador na análise das histórias narradas pelos participantes da pesquisa.

A fim de dialogar com a seção anterior, em que apresentei as dimensões da pesquisa narrativa segundo Gary Barkhuizen (2020), consigo situar a pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly na perspectiva da investigação narrativa que, a partir das histórias para interação, e assumindo o engajamento do pesquisador, revela os dados em formato de história, fazendo, assim, uma análise narrativa.

---

<sup>9</sup>Tradução de Mello (2004) do trecho: ...a particular person had a certain kind of history, associated with a particular present time behaviors or actions that may seem to be projecting in particular ways into the future

#### **4. A pesquisa narrativa e o método qualitativo**

Atualmente, na ciência, há dois métodos responsáveis por delinear o percurso metodológico de trabalhos científicos: o quantitativo e o qualitativo.

O método quantitativo enfatiza uma realidade exterior, possível de ser analisada objetivamente e cujos resultados podem ser repetidos e generalizados para se obter verdades universais (HAYATI; KARAMI; SLEE, 2006); além de uma preocupação com a objetividade, pré-formulação de hipóteses, busca por resultados exatos e pouca ou nenhuma relação entre pesquisador e pesquisado.

Por outro lado, o método qualitativo busca reflexões e interpretações do real sem deixar de considerar o contexto em que o indivíduo está inserido. A pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 13). Na pesquisa qualitativa, pesquisadores e participantes se conhecem e estabelecem relações.

A pesquisa narrativa, por sua natureza, se enquadra no método qualitativo, contudo, não é apenas uma pesquisa qualitativa. Há especificidades na pesquisa narrativa que a define e a delimita de outras pesquisas de cunho qualitativo e o trabalho com histórias é uma das principais diferenças.

A pesquisa narrativa interessa-se por ouvir as histórias dos participantes em diferentes contextos, como ouvir os funcionários de uma empresa sobre os processos nela vividos; ou trabalhar a pesquisa narrativa com aprendizes de língua estrangeira. São essas histórias que permitem que o pesquisador vá interpretando seu material de campo.

Além disso, Clandinin e Connelly (2000) consideram a pesquisa um trabalho conjunto entre pesquisador e participantes e sugerem que pesquisadores componham seus textos de pesquisa juntamente com seus pesquisados. Tal preocupação se aproxima do que a pesquisa narrativa chama de ética relacional (CLANDININ; CONNELLY, 2000), que, dentre outras coisas, é a relação amistosa e respeitosa estabelecida entre pesquisador e participantes de pesquisa. Portanto, a pesquisa narrativa procura zelar pela integridade de seus participantes e por suas histórias contadas.

A partir dessa breve conceituação da pesquisa narrativa e estabelecimento de seu lugar dentro do método qualitativo, na próxima seção, apresento como pode ser feita a análise de dados

na pesquisa narrativa e os critérios utilizados para sua validação.

## **5. Análise dos dados e validação dos resultados na pesquisa narrativa**

A pesquisa narrativa estabelece alguns caminhos para a reflexão e interpretação dos fenômenos estudados. O pesquisador narrativo, após sua estada no campo, analisa o material que coletou. Clandinin & Connelly (1998) fazem uma distinção entre o que é coletado no campo e o que é produzido pelo pesquisador após sua análise. Quando estão no campo, os pesquisadores coletam histórias<sup>10</sup> dos participantes que são chamadas de texto de campo. A partir dessas, o pesquisador escreve as narrativas, intituladas de textos de pesquisa, baseadas naquilo que foi dito por seus participantes. Não se trata apenas de um redizer aquilo que já havia sido dito: a partir desse recontar, o pesquisador vai analisando, refletindo e compondo os sentidos nos textos de pesquisa.

Na pesquisa narrativa, não existe uma única verdade (MELLO, 2004). Isso significa dizer que as interpretações feitas sobre determinado fenômeno são temporárias e vão depender de novas descobertas. A título de ilustração, pensemos nas ciências médicas. A cada nova descoberta feita por meio de testes em laboratório, novos protocolos são elaborados. Ao transpor esse exemplo para a pesquisa narrativa, podemos pensar que a interpretação que fizemos daquela narrativa poderá ser outra se observada de outra perspectiva, em outro momento ou mesmo por outra pessoa. Isso não quer dizer que vale tudo na pesquisa narrativa. Connelly e Clandinin (2004) afirmam que a interpretação deve ser plausível, apresentar construções coerentes e ser feita seguindo os critérios de temporalidade, lugar, aspectos pessoais e sociais da pesquisa, além das histórias dos participantes.

Diferentemente do que acontece em pesquisas quantitativas, na pesquisa qualitativa e, conseqüentemente, na pesquisa narrativa, a subjetividade do pesquisador não é desconsiderada, ao contrário, esta é levada em consideração na composição de sentido. Por isso a importância em se tratar a verdade como temporária. O que irá validar e dar credibilidade a essa interpretação e a tornará científica serão os procedimentos científicos adotados na pesquisa qualitativa e, mais especificamente, na pesquisa narrativa. Para Ely, Vinz,

---

<sup>10</sup>Para Clandinin e Connelly (1998), história é o texto de campo e se volta, principalmente, para a descrição ou narração temporal dos fatos ocorridos.

Downing e Anzul (2001), apesar de não tocarem explicitamente em questões de validação, discorrem que a leitura e discussão em grupos de apoio possibilitam ao pesquisador a visão do fenômeno em diferentes perspectivas. Ainda, para Bulloughs & Pinnegar (2001), quando as histórias contadas e os significados compostos a partir delas são reconhecidos por colegas de área (estudantes, professores, pesquisadores) como possibilidades factíveis nos contextos em que estão inseridas, também é um indício de que há verdade na análise.

Dito isso, é importante entendermos que a investigação de fenômenos não se pauta apenas por um tipo de método e que existem diversas formas de refletir e interpretar um fenômeno. Os caminhos que permitirão essa análise é que precisam estar claros e bem definidos para que não haja invenção ou omissão de verdades.

Na seção a seguir, apresento alguns instrumentos utilizados na pesquisa narrativa para coletar as narrativas que comporão determinado estudo.

### **5.1 Instrumentos de coleta de narrativas**

Instrumentos de coleta de narrativas são os meios utilizados pelo pesquisador para coletar o material que irá compor seu estudo. Como o objetivo de um pesquisador narrativo é conhecer as histórias sobre as experiências de seus participantes de pesquisa, essa tarefa pode ser realizada de muitas maneiras. Telles (1999) nos oferece alguns exemplos: histórias, anais e crônicas, fotos, caixas de recordação, diários, entrevistas.

As histórias, contadas ou escritas, são aquelas relatadas pelos participantes de pesquisa. Além de fatos marcantes, elas podem revelar o que Clandinin e Connelly (1995) chamam de histórias sagradas, ou seja, teorias, dogmas ou eventos não questionados pelas pessoas.

Os anais são listas de datas ou momentos significativos. Já as crônicas consistem de uma fase mais à frente dos anais, pois, além das datas dos eventos importantes, os participantes precisam tematizar esses períodos.

As fotos, bem como vídeos, podem funcionar como instrumentos de coleta, uma vez que possibilitam lembranças e memórias dos participantes. Olhar as fotos e tentar verbalizar as sensações e pensamentos que elas suscitam pode ajudar na interpretação e composição de sentidos.

Numa função muito parecida com as fotos, a caixa de

recordação também auxilia o participante na rememoração de fatos e eventos marcantes.

Os diários permitem ao pesquisador anotar suas descrições, reflexões, dúvidas sobre os eventos experienciados. Desde o início, é preciso definir se eles serão públicos ou particulares.

Por fim, as entrevistas, abertas ou direcionadas a algum assunto, também funcionam como instrumento de coleta na pesquisa narrativa.

A lista de instrumentos possíveis para auxiliar a pesquisa narrativa é ampla. Contudo, é preciso ter em mente os objetivos do estudo para não utilizar de maneira equivocada as ferramentas.

A seção a seguir encerra este capítulo e objetiva estabelecer uma ponte entre a pesquisa narrativa e suas contribuições metodológicas para o ensino profissional e tecnológico.

## **6. A pesquisa narrativa no contexto do Ensino Profissional e Tecnológico (EPT)**

Uma herança que carregamos até a atualidade é a distinção que se faz entre teoria e prática. Não é raro ouvir um estudante reclamar de uma instituição por ter ensinado apenas a teoria, e não a prática de sua profissão. Por outro lado, um profissional que já está no mercado de trabalho, mas que não aprendeu seu ofício por meios institucionais, pode sentir a necessidade de um conhecimento mais formalizado e sistematizado. Considero importante, sobretudo no contexto de ensino profissional e tecnológico, que teoria e prática andem juntas na constituição, consolidação e reflexão de conhecimentos. Nessa perspectiva, a pesquisa narrativa tem muito a contribuir.

Telles (1999) afirma que há conflitos nas salas de aula brasileiras no que diz respeito ao conhecimento pedagógico e intelectual de professores: muitos teóricos creem que o professor tem o papel apenas de executar aquilo que eles (teóricos) prescrevem, sem dar espaço para contribuições. “Raramente, o professor é considerado como possuidor de um conhecimento pessoal prático, advindo de suas experiências de vida e das histórias que vive com seus alunos em sala de aula ou com seus colegas e superiores, em seu ambiente profissional” (TELLES, 1999, p.2). É como se a prática em sala de aula não concedesse ao professor conhecimentos e experiências que poderiam, também, contribuir para a elaboração ou reformulação de teorias.

Dessa forma é necessário que sejam criados “métodos

de pesquisa e abordagens [...] que proporcionem espaços seguros de criação de oportunidades para professores e professoras recuperarem, reconstruírem e representarem os significados de suas experiências pessoais, pedagógicas [...]” (TELES, 1999, p.2). Com o intuito de promover, portanto, esse espaço de prática docente e dar voz e visibilidade ao professor, mas também aos alunos, gestores, funcionários da escola etc, é que a pesquisa narrativa está sendo apresentada neste capítulo. Busco, com isso, apresentar uma metodologia que ouve as histórias de pessoas, daqueles que participam da experiência em sala de aula e ajudam a construir o ambiente da escola. A partir da experiência (prática), esses agentes poderão participar da construção do conhecimento (teoria) e, assim, contribuir para a reflexão de suas ações e atitudes no ambiente escolar.

A pesquisa narrativa permite que os participantes sejam agentes e criadores de suas próprias representações, uma vez que são convidados a contar e reviver suas experiências profissionais e pessoais por meio dos movimentos de dentro para fora e de trás para frente (CLANDININ & CONNELLY, 1998), conforme delineado neste capítulo.

Até aqui, falei especificamente sobre a comunidade escolar e como a pesquisa narrativa pode auxiliá-la na compreensão de suas experiências em sala de aula. Contudo, a pesquisa narrativa pode ser desenvolvida em diferentes contextos. Mello (2004) nos diz que:

A Pesquisa Narrativa vem sendo desenvolvida em diversas áreas e em relação às organizações, por exemplo, é possível desenvolver pesquisa narrativa com o intuito de dar voz aos funcionários das empresas sobre os processos nela vividos. Em geral, as pesquisas do mundo administrativo nas corporações voltam-se para o que pensam os gerentes, diretores e executivos, deixando a grande massa operária de fora das pesquisas qualitativas (Czarniawska, 1997). Parece interessante abrir espaço para que se ouça as histórias dos trabalhadores em relação às estratégias empresariais adotadas, considerando seu conhecimento prático profissional relacionado com a empresa. Essa é uma proposta de Pesquisa Narrativa que não necessariamente enfocaria as histórias pessoais dos participantes (p. 100).

A proposta da pesquisa narrativa, portanto, se expande para outros ambientes, condição que favorece, também, a realização de pesquisa em empresas, fábricas, enfim, locais de trabalho de futuros técnicos e tecnólogos.

O que não se pode perder de vista na pesquisa narrativa

é seu caráter emancipatório. Por meio da contagem e recontagem de histórias, das reflexões acerca de experiências pessoais e profissionais, a pesquisa narrativa busca a transformação do agente através dele mesmo, pois, ninguém é capaz de mudar o outro a não ser ele próprio. O que um pesquisador narrativo pode fazer é propiciar uma auto reflexão aos profissionais envolvidos na pesquisa para que, em conjunto, analisem suas posturas e posicionamentos nos contextos em que habitam (TELLES, 1999).

Em resumo, a pesquisa narrativa é uma metodologia possível de ser desenvolvida no contexto de ensino profissional e tecnológico, pois considera tanto a experiência pedagógica do professor como a experiência de aprendizagem dos alunos; ademais, pode contribuir para o processo de desenvolvimento profissional de técnicos e tecnólogos de maneira participativa e emancipatória. É possível, ainda, contribuir para a formação de um profissional reflexivo, conhecedor de si, dos que estão à sua volta e do que é capaz de realizar com sua prática.

## 7. Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo apresentar o panorama das pesquisas narrativas desenvolvidas na atualidade, segundo as cinco dimensões delineadas por Gary Barkhuizen (2020). Discuti brevemente os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa, segundo os autores canadenses Clandinin e Connelly (2000), e apresentou instrumentos utilizados na pesquisa narrativa para coletar as histórias de seus participantes. A partir dessas reflexões, a pesquisa narrativa é vista como uma possibilidade metodológica a ser utilizada no contexto de ensino profissional e tecnológico.

## 8. Referências

BARKHUIZEN, Gary. **Narrative knowledging**. In: TESOL. TESOL Quarterly, 45(3), 391–414, 2011.

\_\_\_\_\_. **Core dimensions of narrative inquiry**. In: HEATH, Rose; MCKINLEY, Jim. The Routledge handbook of research methods in applied linguistics (pp. 188-198). London: Routledge, 2020.

BULLOUGH, R.V., Jr. & PINNEGAR, S. E. (2001). **Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research**. Educational Researcher, 30 (3), 13-22.

CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. **Teacher Professional Knowledge**

**Landscapes.** Toronto: OISE Press, 1995.

\_\_\_\_\_. **Personal experience methods.** In: Denzin, N. & Y. Lincoln (Eds). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials.* Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, 1998.

\_\_\_\_\_. **Narrative Inquiry:** experience and story in qualitative research. San Francisco, CA: Jossey Bass a Willey Company, 2000.

CLANDININ, D. Jean; ROSIEK, Jerry. **Mapping a landscape of narrative inquiry:** borderland spaces and tensions. In: *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology.* Thousand Oaks: Sage, 2007.

CONNELLY, M & CLANDININ, D.J. **Narrative Inquiry.** *Complementary Methods for Research in Education,* 3rd Edition, Washington: American Educational Research Association, 2004.

DE FINA, A. **Narrative analysis.** In: Z, Hua (Ed.). *Research methods in intercultural communication: A practical guide* (pp. 327–342). Oxford: Wiley Blackwell, 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The sage handbook of qualitative research.** Thousand Oaks, CA: Sage Publication, p. 695–728, 2005.

ELY, M.; VINZ., R; ANZUL, M.; & DOWNING, M. **On Writing Qualitative Research:** living by words. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.

HAYATI, D; KARAMI, E.; SLEE, B. **Combining qualitative and quantitative methods in the measurement of rural poverty.** *Social Indicators Research,* v.75, p.361-394, Springer, 2006.

Hooks, B. **Teaching to Transgress:** education as the practice of freedom, New York: Routledge, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, Dilma Maria de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências:** buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A pesquisa narrativa:** uma introdução. Versão 16 Abr 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>.

TELLES, João A. **A trajetória narrativa:** histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalho de Linguística Aplicada, Campinas,* (34): 79-92, Jul./Dez. 1999.

POLKINGHORNE, Donald E. **Narrative knowing and the human sciences.** Albany: Suny, 1988.

---



# Parte III

---

**Abordagens epistemológicas para  
a pesquisa em educação profissional e  
tecnológica: dos referenciais  
teórico-metodológicos aos  
processos de coleta de dados**



# A epistemologia fleckiana como referencial teórico-metodológico para as pesquisas do ProfEPT

Nara Alinne Nobre-da-Silva<sup>1</sup>  
Roberto Ribeiro da Silva<sup>2</sup>

## 1. Introdução

Se você ingressou ou é docente no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), convidamos-lhe à leitura deste capítulo. Primeiramente, caracterizaremos o referido programa e a necessidade de falar sobre metodologia de pesquisa para esse público. Adiante, situaremos a epistemologia fleckiana e sua relevância como referencial teórico-metodológico.

O ProfEPT foi criado em 2016 e teve sua primeira oferta em 2017, com o objetivo de promover a formação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Em decorrência, a produção de conhecimentos e o desenvolvimento de produtos que tenham por premissa pesquisas que integrem o mundo do trabalho e o conhecimento historicamente produzido (BRASIL, 2018). Dado o número de dissertações defendidas e depositadas<sup>3</sup> na Plataforma Sucupira, é possível sublinhar que o Programa tem logrado êxito. Nos anos de 2018, 2019, 2020 e 2021 foram registradas,

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação em Ciências, IQ-UnB; Professora de Química no Instituto Federal Goiano – Campus Iporá, membro do Grupo de Estudos Lúdica e Ensino de Ciências na Formação Profissional (IF Goiano) e do Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI - UFG).

<sup>2</sup>Doutor em Química, IQ-UFSCar; Professor Colaborador Voluntário – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, IQ-UnB. Coordenador do Laboratório de Pesquisa em Ensino de Química -LPEQ-UnB.

<sup>3</sup>O levantamento foi realizado em março de 2021 e atualizado em janeiro de 2022, por meio do sítio: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/listaTrabalhoConclusao.jsf>.

respectivamente, 2, 301, 347 e 194 dissertações, totalizando 844.

O programa é organizado em duas linhas de pesquisas, sendo elas: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica; e, Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica. Logo, o percurso formativo dos/as pesquisadores/as inclui disciplinas obrigatórias e eletivas, orientação de projetos e atividades de pesquisa e extensão, as quais se articulam às mencionadas linhas para dar subsídio teórico-metodológico para a construção e a realização do projeto de pesquisa (ESCOTT; FRANÇA, 2021). De acordo com Escott e França (2021, p. 337), entre os/as docentes permanentes do mencionado programa, um dos maiores desafios “reside na orientação dos mestrandos em relação à construção dos projetos de pesquisa, desenvolvimento da investigação e do produto educacional”. Portanto, este Capítulo intenciona apresentar um referencial teórico-metodológico que possa contribuir com a realização das pesquisas cujo objeto de estudo engloba os processos educativos e a formação de professores/as para a carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Elegemos a epistemologia fleckiana, visto suas potencialidades, para refletir acerca dos processos de ensino e aprendizagem, da formação de professores/as, da caracterização de conhecimentos produzidos e circulados no interior de uma comunidade, e da análise histórica de fatos científicos. Mapeamentos realizados por Lorenzetti, Muechen e Slongo (2018), Carneiro (2019) e Nobre-da-Silva e Silva (2021) indicam a expansão desse referencial nas pesquisas vinculadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação, História, Educação Científica e Tecnológica, Educação em Ciências e Matemática. Por conseguinte, sua veiculação junto ao ProfEPT potencializará novas abordagens às pesquisas realizadas, assim como ampliará o conhecimento de estudantes e professores/as acerca das epistemologias da ciência.

Neste contexto, o Capítulo se orientará pela seguinte problemática: como abordar a epistemologia fleckiana enquanto referencial teórico-metodológico nas pesquisas voltadas ao EBTT? Logo, objetiva orientar os/as mestrandos/as e os/as pesquisadores/as sobre os princípios da epistemologia fleckiana, e indicar como suas categorias podem ser utilizadas nas pesquisas voltadas ao EBTT. Para tanto, utiliza-se de um estudo bibliográfico com abordagem qualitativa e de característica descritiva, tendo como base a principal obra de Fleck (2010) e pesquisadores/as do assunto, como Hoffmann (2016), Oliveira (2017) e Roloff (2016).

Adiante, apresentamos um breve contexto de sua obra, bem como delineamentos acerca de sua teoria. Em continuidade, possibilidades metodológicas para o uso de tais categorias como ferramentas analíticas.

## **2. A epistemologia fleckiana e suas principais categorias de análise**

Quem foi Fleck? Qual sua formação? O que é explorado em sua teoria? Começamos por dizer que Ludwik Fleck (1896-1961) tem origem polonesa, foi médico e teve carreira consagrada na área de microbiologia, sendo um dos responsáveis pela criação da vacina contra o tifo, no decorrer da Segunda Guerra Mundial. Além disso, destacou-se nos estudos sobre epistemologia da ciência. Sua principal obra data de 1935 com o título "*Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*". Contudo, esta só ganhou atenção da comunidade científica a partir de 1962, ano em que Thomas Kuhn a menciona no prefácio do livro "*The structure of scientific revolutions*". Com a tradução para a língua inglesa em 1979; espanhola em 1986; e portuguesa em 2010, a obra alcançou um público maior. Nesta última, recebeu o título de "Gênese e desenvolvimento de um fato científico".

No Brasil, a primeira pesquisa de pós-graduação a se fundamentar na epistemologia fleckiana data de 1995, da pesquisadora Nadir Castilho-Delizoicov, à época, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Outros dois marcos são: o Encontro Paranaense de História e Filosofia da Ciência (2013), organizado por Mauro Condé, que reuniu pesquisadores/as nacionais e internacionais, entre eles/as Ilana Lowy; e o dossiê<sup>4</sup> publicado em 2016 pela revista Transversal: *International Journal for the Historiography*, organizado pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Minas Gerais.

Entre as potencialidades da epistemologia fleckiana, está seu subsídio para compreender o processo de construção e circulação do conhecimento. Para Fleck (2010), o processo do conhecimento se dá pela relação entre sujeito, objeto e o estado do saber. Nessa tríade, o sujeito cognoscente atribui significado ao objeto em função das mediações sociais, culturais, econômicas e

---

<sup>4</sup>Link de acesso: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/transversal/issue/view/806>.

políticas. Logo, a construção do conhecimento ultrapassa os limites do indivíduo e, assim, estabelece-se de forma coletiva.

Para compreender esse processo de construção e circulação do conhecimento, Fleck (2010) recorre a muitas categorias, a citar: estilo de pensamento, coletivo de pensamento, círculo esotérico e exotérico, circulação intra e intercoletiva de ideias, protoideias, harmonia das ilusões, complicações, e acoplamentos ativos e passivos. Destacaremos, aqui, algumas destas.

Por estilo de pensamento compreende-se o conjunto de crenças, concepções, conhecimentos e práticas produzido em um determinado tempo histórico e que orienta a forma de ver e agir do indivíduo. Nas palavras de Fleck (2010, p. 149), “como percepção direcionada em conjunção com o processamento correspondente no plano mental e objetivo”. Já o grupo que compartilha pensamentos e está numa situação de influência recíproca é denominado coletivo de pensamento.

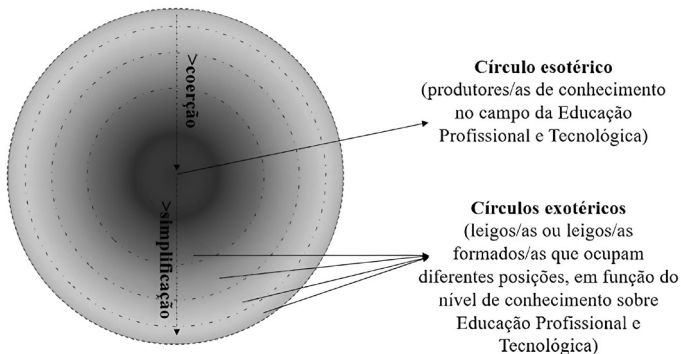
Para melhor compreendermos, tomemos como exemplo a Educação Profissional e Tecnológica. Há muitas ideias, crenças, concepções, conhecimentos e práticas sobre a Educação Profissional e Tecnológica. Historicamente, podemos localizar, no mínimo, duas grandes vertentes sobre a EPT: a primeira, que a considera como assistencialista, voltada aos/às filhos/as dos/as trabalhadores/as e com missão de instrução técnica; a segunda, a defende como uma educação voltada à formação humana integral, que compreende o trabalho como princípio educativo, a formação crítico-reflexiva e o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Dada a força histórica<sup>5</sup> de tais vertentes, podemos situar essas ideias em, no mínimo, dois estilos de pensamento sobre EPT. Chamaremos o primeiro de “estilo de pensamento assistencialista de EPT”, e o segundo de “estilo de pensamento crítico de EPT”. Quando um determinado grupo congrega de forma coesa o estilo de pensamento assistencialista de EPT, podemos dizer que ele compõe um coletivo de pensamento. Da mesma forma ocorre com o estilo de pensamento crítico de EPT. É importante reconhecer que as categorias estilo de pensamento e coletivo de pensamento coexistem, de modo que o surgimento de uma está atrelado a outra.

---

<sup>5</sup>É importante ressaltar que a indicação da existência de um estilo de pensamento carece de uma abordagem histórica e de um resgate da literatura para caracterizar e validar o mesmo. Dado o objetivo do exemplo, não nos dedicamos a este contexto. No entanto, estudos como o de Vieira (2017) e Nobre-da-Silva (2021) auxiliam a compreendê-lo.

Fleck (2010) explicita que a estrutura universal de um coletivo de pensamento é formada por círculos concêntricos: um pequeno círculo esotérico (formado por especialistas) e vários círculos exotéricos (constituídos por leigos/as ou leigos/as formados/as). Seguindo com o exemplo anterior, poderíamos dizer que aqueles/as que produzem conhecimento no âmbito da EPT participam do círculo esotérico. Facilmente, poderíamos aqui situar autores/as renomados/as na área, como Dante Moura, Marise Ramos, Lucila Machado, Acácia Kuenzer e muitos/as outros/as pesquisadores/as que produzem conhecimento na área, como a/os organizadora/es deste livro. Por outro lado, há aqueles/as leitores/as simpatizantes do assunto, como os/as ingressantes no ProfEPT, porém ainda não produtores/as de conhecimento, seriam eles/as os/as leigos/as formados/as, e estariam num círculo exotérico próximo ao círculo esotérico. E há, ainda, aqueles/as que possuem pouco conhecimento sobre o tema, como os/as próprios/as estudantes dos Institutos Federais, sejam de nível médio ou superior. Esses/as ocupariam círculos exotéricos mais longe do centro, conforme mostra a Figura 1.

**Figura 1: Esquema de um coletivo de pensamento sobre Educação Profissional e Tecnológica.**



Fonte: O/a autor/a, 2022.

A posição que os indivíduos ocupam no coletivo de pensamento não é estática, ela muda conforme ocorre apreensão de novos conhecimentos. Para isso, o indivíduo do círculo exotérico precisa se apropriar do conhecimento produzido pelo círculo esotérico. Essa comunicação ocorre pelo que Fleck (2010)

denomina circulação de ideias. Ela é o canal de comunicação **no** e **entre** coletivos de pensamento. Quando ocorre no interior do círculo esotérico é denominada de circulação intracoletiva de ideias. Quando ela ocorre entre membros do círculo esotérico e membros do círculo exotérico, ou entre dois ou mais coletivos de pensamento, chama-se circulação intercoletiva de ideias.

Neste caso, a título de exemplo, um/a mestrando/a em Educação Profissional e Tecnológica (círculo exotérico) interage com professores/as do programa, a partir de artigos científicos, textos de livros (conhecimento especializado) por meio de uma circulação intercoletiva de ideias, que carrega em si um deslocamento de sentido. Afinal, quando o conhecimento é circulado de um indivíduo para outro, então, está sujeito a simplificações. Assim, esse tipo de circulação de ideias tem como principal característica a disseminação do conhecimento aos/às leigos/as e leigos/as formados/as, podendo conduzir a transformações e mudanças no estilo de pensamento. Já a circulação intracoletiva de ideias é marcada pela linguagem especializada, carregada de termos técnicos, estimulando o fortalecimento do estilo de pensamento; portanto, tem como marca a coerção.

Exploradas as categorias mais usuais da epistemologia fleckiana, na seção seguinte exemplificaremos como estas podem ser utilizadas para a construção e a interpretação de resultados.

### **3. Aspectos metodológicos para a construção e a interpretação dos resultados a partir da epistemologia fleckiana**

Vou começar meu projeto de pesquisa. Como sei se a epistemologia fleckiana é um bom referencial? Quais instrumentos de construção de dados são adequados? Quais as possibilidades de análises dos dados? Essas são perguntas que, possivelmente, um/a pesquisador/a em formação se fará. Nesta seção, objetivamos elucidar tais questões, situando, inicialmente, dois pressupostos.

Primeiro, **Fleck é pós-empirista**. Ao escolher a epistemologia fleckiana como referencial teórico-metodológico, é preciso ter clareza de sua compreensão acerca da construção do conhecimento, isto é, um processo coletivo e dinâmico que supera a relação sujeito – objeto, e leva em consideração os aspectos lógicos, históricos, sociais e culturais. Assim, apropriando-nos das categorias de Hessen (1999), é possível caracterizar o pensamento fleckiano como: crítico (o conhecimento é possível e a verdade existe, mas



não aceita nada inconscientemente); **apriorístico** (considera tanto a experiência quanto o pensamento como fontes de conhecimento) e; **realista crítico** (existem coisas reais, independente da consciência, mas defende que as propriedades apreendidas de uma coisa ocorrem por meio dos sentidos, que surgem em função de estímulos externos). Para Fleck, tais estímulos externos são provenientes, no mínimo, de duas fontes: 1- interações socioculturais; 2- interações com fenômenos naturais e a natureza transformada pelos seres humanos. Sendo assim, se a pesquisa a ser desenvolvida se alinha a essas perspectivas, consequentemente, então, Fleck é um bom referencial!

Segundo, para **Fleck, o conhecimento é, também, uma construção histórica**, um determinado estilo de pensamento e por conseguinte, o coletivo de pensamento que o compartilha não surge e se consolida num pequeno espaço de tempo. Em decorrência, o aspecto histórico é central para elucidar como um conjunto de saberes, crenças, concepções se constitui e ganha força suficiente para orientar a forma de ver e agir de um indivíduo. Além disso, a análise histórica permite mostrar como o que se tem por “verdade” pode mudar ao longo do tempo. A verdade é mutável. Dessa forma, a pesquisa que se abastecer de Fleck deve apresentar uma abordagem histórica acerca do objeto de estudo. Por exemplo, se o objeto de estudo é a formação docente para a carreira EBTT, é essencial explorar como o(s) modelo(s) ou as políticas públicas para tal se consolidaram, que influências políticas, econômicas e culturais foram fundantes do(s) modelo(s) vigente(s); se o objeto de estudo é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessário caracterizar quando este surgiu, qual o contexto político, quais os interesses sociais, políticos e econômicos. Como a literatura aponta para o sucesso e/ou fracasso do programa, etc.

Adiante, a epistemologia fleckiana se adequa, entre outras, às pesquisas que buscam identificar e caracterizar concepções sobre um objeto de estudo, seja a partir de dados verbais ou textuais, tais como legislações, teses, dissertações, artigos (aqui é possível uma interpretação a partir das categorias estilo de pensamento e coletivo de pensamento). Também nas que buscam elucidar a origem e o desenvolvimento de um fato científico (protoideias, estilo de pensamento, coletivo de pensamento, complicações); e ademais, caracterizar episódios históricos (protoideias, estilo de pensamento, coletivo de pensamento, complicações). Ainda, identificar os/as produtores/as de conhecimento de um campo do saber (círculo

esotérico, estilo de pensamento, coletivo de pensamento); compreender como os conhecimentos circulam e se modificam entre diferentes grupos (circulação intra e intercoletiva de ideias). E acrescenta as que intencionam caracterizar como um mesmo objeto/conceito é visto em diferentes períodos históricos e por diferentes grupos (estilo de pensamento, coletivo de pensamento, harmonia das ilusões, complicações). Assim, as categorias a serem utilizadas numa pesquisa vai depender do objeto, do objetivo delineado e dos dados construídos.

No que tange ao tipo de pesquisa, a epistemologia fleckiana se alinha às perspectivas qualitativas, etnográficas, historiográficas, narrativas, pesquisa participante, sejam elas documental, bibliográfica, estudo de caso, desde que permitam captar, com amplitude, os significados atribuídos ao objeto de estudo. Por exemplo, Roloff (2016, p. 35) recorreu à pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa para identificar e discutir em que medida a circulação de conhecimentos e práticas envolvendo a Química Verde, em teses e dissertações nas áreas de Química, Educação e Educação Científica e Tecnológica, pode contribuir ao seu ensino e à formação de professores/as de Química. Já Oliveira (2017) fez uma pesquisa do tipo estudo de caso para interpretar a interação professor-cientista a partir da teoria da sociogênese do conhecimento de Ludwik Fleck, avaliando sua validade para tal.

Chegando aos instrumentos de coleta de dados, nas pesquisas com sujeitos, tem sido comum a utilização de entrevistas semiestruturadas, devido ao seu potencial para a captação de realidades múltiplas e de diferentes interpretações e descrições acerca do objeto em estudo, sendo associada a outros instrumentos, como análise documental e pesquisa bibliográfica. No caso das entrevistas, o ideal é utilizar um guia com questões abertas, que permita desdobramentos a partir das respostas do/a entrevistado/a. Já nas pesquisas bibliográficas e/ou documentais, a construção de dados se dá por consulta às fontes, sejam por meios digitais ou acesso físico. Por exemplo, Andrades (2018) teve como objetivo buscar os fundamentos da ciência moderna e seu ensino presentes no pensamento do bispo Azeredo Coutinho, permeados pela conjuntura do Iluminismo luso-brasileiro. Para tanto, a coleta de dados requereu acesso aos documentos históricos, como estatutos, obras de Coutinho, ofícios régios, os quais estão arquivados em bibliotecas e universidades do Rio de Janeiro, Lisboa, entre outras localidades.

Por fim, temos a trajetória de análise dos dados. A

Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) tem sido recorrentemente utilizada. Ela se fundamenta em três etapas: unitarização, categorização e escrita do metatexto. Após esse processo, a escrita do metatexto é orientada pelo referencial fleckiano. Como exemplo, podemos citar as dissertações de Freitas (2018) e Magoga (2017), e as teses de Fernandes (2016) e Hoffmann (2016). Outra possibilidade é utilizar as próprias categorias fleckianas como instrumento de análise, conforme fez Nobre-da-Silva (2022). Em sua pesquisa, a autora decidiu analisar e interpretar os dados por meio das categorias estilo de pensamento, harmonia das ilusões, complicações, circulação de ideias e outras; daí seu uso como referencial teórico-metodológico.

No caso de entrevistas que geram um grande volume textual ou mesmo das pesquisas documentais/bibliográficas, é indicado o uso de softwares para a análise qualitativa. A citar, o Atlas T.I, N-vivo, MaxQDA, IRAMUTEQ, entre outros. Para melhor compreender como esses softwares podem auxiliar, indicamos os trabalhos de Dutra (2017), Nobre-da-Silva (2022) e Schwingel (2016).

Até aqui, explicitamos os pressupostos da epistemologia fleckiana, delineamos objetos de estudos que se alinham à teoria e, também, os tipos de pesquisa, os instrumentos de construção de dados e as possíveis trajetórias de análise dos dados. Neste momento, você pode estar se perguntado: “E agora, como faço uso das categorias fleckianas?” Para descobrir, passe para a próxima seção.

### **3.1 O uso das categorias fleckianas numa pesquisa bibliográfica**

Para indicar como as categorias fleckianas podem ser utilizadas, apresentaremos um exemplo de pesquisa que, evidentemente, poderia ser desenvolvida no âmbito do ProfEPT. Abrimos um parêntese para destacar que, caso você esteja com dúvidas sobre a construção de um projeto de pesquisa, indicamos que leia previamente o texto “Formulação do problema de investigação científica e elaboração do projeto de pesquisa: orientações breves para o estudante” (TUNES, 2018). Adiante, elencamos os quatro passos que consideramos centrais para a elaboração da pesquisa.

#### **a) Delimitação do objeto de pesquisa**

Para trabalhar com a epistemologia fleckiana, é muito

importante ter o objeto de pesquisa bem delimitado, pois, para Fleck (2010), a participação em um coletivo de pensamento e de seus respectivos círculos esotérico e exotéricos, só fazem sentido de maneira relativizada. Isso porque uma pessoa pode fazer parte de um círculo esotérico de um determinado objeto de estudo, mas compor o círculo exotérico de outro objeto de estudo. Por exemplo, como já mencionamos, Dante Moura, Lucila Machado e Marise Ramos podem facilmente ser alocado/as no círculo esotérico quando o objeto de estudo é a EPT, mas pertenceriam ele/elas ao círculo esotérico se o objeto de estudo fosse a formação de professores/as de Biologia? Provavelmente não.

No nosso exemplo, nossa referência será: a produção de conhecimentos sobre Educação Ambiental no ProfEPT. Portanto, será fundamental uma abordagem histórica da constituição da Educação Ambiental no Brasil, fazendo um levantamento das possíveis pesquisas que analisam o tema a partir de Fleck (2010). Nosso problema de investigação é: **Como os conhecimentos sobre Educação Ambiental para o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico têm sido apropriados e desenvolvidos no âmbito do ProfEPT?** E como questões norteadoras temos: Qual perspectiva histórica de Educação Ambiental tem sido explorada pelas diferentes Instituições Associadas (IA) do Centro-Oeste? Quais produtos educacionais têm sido elaborados? Há, entre as diferentes Instituições Associadas do Centro-Oeste, coerência nos referenciais utilizados? É possível sinalizar uma circulação de conhecimentos entre os referenciais utilizados pelas diferentes IA?

#### **b) Caracterização do tipo de pesquisa e dos procedimentos de construção de dados**

Para o referido exemplo, recorreremos à pesquisa bibliográfica. Assim, devido à natureza da pesquisa, a construção de dados se dará por meio de acesso às dissertações produzidas pelas diferentes IA dos Estados que compõem a região Centro-Oeste. Portanto, a coleta de dados ocorrerá via Plataforma Sucupira, pelo sítio <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/listaTrabalhoConclusao.jsf>. Será necessário fazer a leitura dos títulos e dos resumos; após isso, o download das dissertações que estão sob o escopo da pesquisa, ou ainda, estabelecer descritores para a busca. No caso de haver um grande número de trabalhos, pode-se optar por analisar um intervalo de tempo específico. Como aqui é um caso hipotético, utilizaremos todas as dissertações produzidas. Salientamos que, a depender

do objeto de estudo, o/a pesquisador/a poderá eleger diferentes plataformas para a coleta de dados, seja de periódicos ou mesmo de bibliotecas institucionais.

### c) Trajetória de análise de dados

No bojo da epistemologia fleckiana, tem se fortalecido a análise com base na definição das “**diferenças e semelhanças nas diferenças**” (CASTILHO-DELIZOICOV, 1995; NOBRE-DASILVA, 2022). Primeiro, há um movimento de identificar o que há de diferente entre o corpus e/ou o grupo investigado. Posteriormente, faz-se agrupamentos a partir das semelhanças entre o corpus e/ou o grupo investigado, utilizando as categorias fleckianas para interpretação. Para tanto, a tabulação de dados pode ocorrer mediante codificação do corpus, criação de tabelas, elaboração de um quadro referência, etc. Lembrando que todo esse processo deve ser orientado pelas questões norteadoras.

Para a pesquisa exemplificada, utilizaremos duas etapas: refino exploratório e refino analítico, conforme fez Nobre-da-Silva (2022). O Quadro 1 ilustra o processo envolvido no refino exploratório. Como o próprio nome diz, a intenção é explorar os dados, registrando as informações iniciais.

### Quadro 1- Sugestão de procedimentos para a trajetória de análise dos dados

Questão norteadora	Identificação das diferenças
Qual perspectiva histórica de Educação Ambiental tem sido explorada pelas diferentes Instituições Associadas (IA) do Centro-Oeste? Quais produtos educacionais têm sido elaborados?	Separar as dissertações por IA. Adiante, extrair de cada uma as seguintes informações: ano de publicação; perspectiva de Educação Ambiental adotada (crítica, pragmática, conservacionista); nível de ensino; natureza do trabalho (teórica, empírica); perspectivas teóricas utilizadas (materialismo histórico-dialético, fenomenologia); tipo de produto educacional produzido. Esse procedimento é essencial para elucidar a existência de preferências entre o coletivo de mestres/as oriundos do ProfEPT.

Há, entre as diferentes Instituições Associadas do Centro-Oeste, coerência nos referenciais utilizados?	Para cada trabalho, listar: as referências mais citadas, identificando se livro, artigo, capítulo de livro, legislação, texto jornalístico; identificar o referencial do campo da EPT e da Educação Ambiental. Esse procedimento será importante para caracterizar a constituição do círculo esotérico sobre Educação Ambiental no contexto das dissertações ProfEPT.
É possível sinalizar uma circulação de conhecimentos entre os referenciais utilizados no campo da Educação Ambiental e nas pesquisas sobre Educação Ambiental produzidas no âmbito do ProfEPT?	Comparar os referenciais e as perspectivas de Educação Ambiental citados nas dissertações do ProfEPT com os referenciais e as perspectivas consagradas no campo da Educação Ambiental. Esse procedimento recorrerá aos dados da apresentação histórica do campo.

Fonte: Os autores, 2022.

De posse das informações iniciais, seguimos para o refino analítico. Nesta etapa, as informações são agrupadas por semelhanças e interpretadas à luz das categorias fleckianas e do(s) referencial(is) teórico(s) da área.

### Quadro 2- Sugestão para interpretação dos dados.

Estabelecendo semelhanças nas diferenças entre as diferentes IA	
Descrição	Categoria fleckiana que pode ser utilizada
Inicialmente, eleger-se-á um eixo para o agrupamento. Por exemplo: perspectiva crítica; pragmática e conservadora. Nível de ensino: Ensino Médio Integrado; Técnico Subsequente; Licenciatura; Tecnólogo; outros cursos superiores; Formação docente.	Poder comparar se o conjunto de ideias, conhecimentos, concepções e práticas sobre Educação Ambiental, explicitadas pelas dissertações, aproximam-se das perspectivas históricas de Educação Ambiental. Para isso, poderia se utilizar das categorias: estilo de pensamento; instauração, extensão ou transformação do estilo de pensamento; harmonia das ilusões; e complicações.

<p>Caracterização dos/as especialistas citados nas dissertações. Para tanto, delimitar-se-á os agrupamentos. Por exemplo: especialistas da EPT, e especialistas da Educação Ambiental.</p>	<p>Nesta etapa, podemos utilizar as categorias círculo esotérico e círculo exotérico. A partir da definição das categorias, sabemos que aqueles/as autores/as citados mais vezes são os/as que têm suas ideias disseminadas e apropriadas por outras pessoas, constituindo-se como os/as produtores/as de conhecimento da área.</p>
<p>Análise da possível circulação de ideias entre as dissertações do ProfEPT e os conhecimentos do campo da Educação Ambiental.</p>	<p>Aqui, a categoria circulação de ideias é abordada para determinar “se” e “de que forma” o conhecimento do campo da Educação Ambiental tem sido veiculado e apropriado pelas dissertações do ProfEPT. Há divergências conceituais? Há muitos deslocamentos de sentidos? Há avanços? As perspectivas apresentadas por cada IA são iguais? Quais os distanciamentos e as aproximações entre as IA?</p>

Fonte: Os autores, 2022.

Tanto para a etapa de refino exploratório, quanto para a etapa de refino analítico os softwares de análise qualitativa são indicados para otimizar a gestão dos dados. Para a pesquisa exemplificada, caberia o uso do Atlas T.I ou o MaxQDA.

#### **d) Escrita dos resultados e discussão**

Os resultados podem ser organizados em eixos ou em categorias e subcategorias, a escolha vai depender da criatividade do/a pesquisador/a. O importante é que haja coerência e articulação entre a abordagem histórica, as referências de base e as categorias fleckianas. Dado que nossa exemplificação partiu de uma situação hipotética, não apresentaremos aqui resultados, só deixaremos destacados alguns cuidados necessários ao uso das categorias fleckianas, bem como possibilidade de construção do produto educacional.

O uso da categoria estilo de pensamento carece de um aprofundamento histórico, teórico e/ou empírico acerca do objeto de estudo. De uma dissertação é possível extrair dados sob a forma como o/a autor/a percebe a Educação Ambiental, porém

qualificar o estilo de pensamento expresso pelo texto em categorias como crítico, pragmático ou conservacionista é algo que necessita de parcimônia. Portanto, para investigações que, por limitação metodológica ou temporal, não conseguem abranger a totalidade do objeto investigado, indicamos o uso do termo princípios estilísticos (NOBRE-DA-SILVA, 2022), que designa traços fortemente marcantes de um estilo de pensamento.

Comumente, autores/as utilizam o termo coletivo como sinônimo de coletivo de pensamento. Por coletivo se entende um grupo de pessoas que não necessariamente compartilham o mesmo estilo de pensamento. Por definição, coletivo de pensamento é o “portador comunitário do estilo de pensamento” (FLECK, 2010, p. 154). Por fim, as categorias círculo esotérico e círculo exotérico só fazem sentido se relativizadas a um objeto do conhecimento.

Para finalizar, qual seria o produto educacional oriundo desta pesquisa? Ao término da investigação, teríamos definida a perspectiva de Educação Ambiental predominante entre as IA e qual delas precisaria ser estimulada ou superada. Assim, poderia ser construído um módulo didático, indicando possibilidades de atividades sob o bojo da Educação Ambiental para o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

#### **4. Considerações finais**

Este é um texto introdutório, mas se você chegou até aqui, esperamos que o Capítulo tenha ajudado a compreender os principais aspectos da epistemologia fleckiana, assim como elucidado como suas categorias podem ser utilizadas como ferramentas analíticas. Para melhor aprofundamento do assunto, é essencial a leitura da obra “Gênese e Desenvolvimento de um Fato Científico”, da editora Fabrefactum. Além das categorias estilo de pensamento, coletivo de pensamento, círculo esotérico, círculo exotérico e circulação de ideias; vale destacar que outras igualmente importantes não foram aqui explicadas.

Pontuamos que, para Fleck, a construção do conhecimento é um processo coletivo e se dá intermediada pela relação entre sujeito, objeto e estado do saber. Em continuidade, colocamos dois pressupostos a ser considerados: 1) Fleck é pós-empirista; 2) Para Fleck, o conhecimento é, também, uma construção histórica. Ainda, indicamos os principais tipos de pesquisa, instrumentos de coleta de dados e possibilidades de análise dos dados que podem ser utilizados nas pesquisas que se fundamentam em Fleck.



Em continuidade, exemplificamos, a partir de uma pesquisa bibliográfica, como as categorias fleckianas podem ser utilizadas. Logo, estabelecemos quatro passos centrais: a) delimitação do objeto de estudo; b) caracterização do tipo de pesquisa e dos instrumentos de construção dos dados; c) trajetória de análise dos dados, tendo como fundamento “diferenças e semelhanças nas diferenças”; d) escrita dos resultados e discussão. Por fim, orientamos quanto aos principais cuidados com as categorias estilo de pensamento, coletivo de pensamento e círculos esotérico e exotérico.

Para finalizar, esperamos que este Capítulo contribua para a disseminação da epistemologia fleckiana no âmbito do ProfEPT, e que as referências citadas possam ser consultadas para melhor compreensão do assunto.

## 5. Referências

ANDRADES, José Carlos Corrêa De. **O SERTANEJO FILÓSOFO E O FILÓSOFO DOS SERTÕES: PRESSUPOSTOS DO ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS MODERNAS NO PENSAMENTO DO BISPO AZEREDO COUTINHO (1772–1836)**. 2018. 239 f. Tese (Doutorado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/detalhesDados/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&idTrabalho=23835459>>. Acesso em: 3 abr 2022.

BRASIL. **Regulamento geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional**. Vitória-ES, 2018. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16413-regulamento13julho>. Acesso em: 04 abril 2022.

CARNEIRO, Fernando Osvaldo Real. **As inter-relações entre a Física e a Matemática: evidências em diálogos extemporâneos de Galileu, Newton e a Escola Francesa na consolidação de uma abordagem para o ensino de Física no Brasil**. 2019. 238 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Instituto de Física – Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2019.

CASTILHO-DELIZOICOV, Nadir. **O professor de ciências naturais e o livro didático (no ensino de programas de saúde)**. 1995. 147 f. Dissertação (Educação) - Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/76326>>.

Acesso em: 29 set 2019.

DUTRA, Ana Paula. **RELAÇÕES ENTRE COLETIVOS DE PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE ESCOLAR E ENSINO DE CIÊNCIAS EM EVENTOS DA ÁREA**. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí-RS, 2017. Disponível em: <<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/5163/Ana%20Paula%20Dutra.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 abr 2021.

ESCOTT, Clarice Monteiro; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. **SABERES ESPECÍFICOS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO PROFEPT - LINHA DE PESQUISA ORGANIZAÇÃO E MEMÓRIAS DE ESPAÇOS PEDAGÓGICOS NA EPT**. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 53, p. 332–347, 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6096>>. Acesso em: 8 jan 2022.

FERNANDES, Carolina Santos. **O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS FORMADORES DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA INTERAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: AS POTENCIALIDADES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**. 2016. 309 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167757>>. Acesso em: 3 abr 2022.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte, MG: Fabrefactum, 2010.

FREITAS, Mayara Reinert Gelamo De. **A EPISTEMOLOGIA DE LUDWIK FLECK EM PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO BRASIL**. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Ciências Exatas – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2018. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58951>>. Acesso em: 3 abr 2022.

HESSSEN, J. **Teoria do Conhecimento**. Tradução Vergílio Gallerani Cuter. 1a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HOFFMANN, Marilisa Bialvo. **Constituição da identidade profissional docente dos formadores de professores de biologia: potencialidades da intercoletividade**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,

2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/176680/345409.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 fev 2021.

LORENZETTI, Leonir; MUENCHEN, Cristiane; SLONGO, Iône Inês Pinsson. A crescente presença da epistemologia de Ludwik Fleck na pesquisa em Educação em Ciências no Brasil. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, v. 11, n. 1, p. 373–404, Abr 2018. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/6041>>. Acesso em: 28 nov 2018.

MAGOGA, Thiago Flores. **ABORDAGEM TEMÁTICA NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: UM OLHAR À LUZ DA EPISTEMOLOGIA FLECKIANA**. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da vida e saúde) - Centro de Ciências Naturais e Exatas – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12753>>. Acesso em: 3 abr 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3a ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

NOBRE-DA-SILVA, Nara Alinne; SILVA, Roberto Ribeiro Da. A EPISTEMOLOGIA FLECKIANA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA: balanço analítico do período 2016 - 2020. **Revista Nova Paideia** - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, v. 3, n. 1, p. 3–25, 22 Jun 2021. Disponível em: <<http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/64>>. Acesso em: 22 dez 2021.

NOBRE-DA-SILVA, Nara Alinne. **As atividades experimentais no contexto da docência nos Institutos Federais do Estado de Goiás: reflexões a partir da epistemologia fleckiana**. 2022. 287 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Instituto de Química – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

OLIVEIRA, Luciano Dernardin. **MODELO TEÓRICO PARA A INTERAÇÃO PROFESSOR-CIENTISTA A PARTIR DA ESCOLA DE FÍSICO CERN: UM ESTUDO DE CASO À LUZ DA EPISTEMOLOGIA DE FLECK**. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7556>>. Acesso em: 3 abr 2022.

ROLOFF, Franciani Becker. **A circulação de conhecimentos em Química verde em teses e dissertações: implicações ao seu ensino e à formação de professores de Química**. 2016. 346 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/>

handle/123456789/176688/345882.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.  
Acesso em: 18 fev 2021.

SCHWINGEL, Tatiane Cristina Possel Greter. **ESTILOS E COLETIVOS DE PENSAMENTO DAS PESQUISAS DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA (2005 A 2015)**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí-RS, 2016. Disponível em: <<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/6110/Tatiane%20Cristina%20Possel%20Greter%20Schwingel.pdf?sequence=1>>.  
Acesso em: 23 abr 2021.

TUNES, E. **Formulação do problema de investigação científica e elaboração do projeto de pesquisa: orientações breves para o estudante**. Brasília: UniCEUB, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/12102/1/Formula%c3%a7%c3%a3o%20do%20problema%20de%20investiga%c3%a7%c3%a3o%20cient%c3%adfica.pdf>>. Acesso em: 3 abr 2022.

VIEIRA, M. M. M. **Inter-relações sociopedagógicas na formação docente e na constituição do conhecimento de professor na educação profissional**. 2017. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/6071/Marilandi%20Maria%20Mascarello%20Vieira.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 maio. 2019.

# **A Teoria Fundamentada de Dados como proposta metodológica: contribuições para pesquisas na Educação Profissional e Tecnológica**

---

Mayara Soares de Melo<sup>1</sup>  
Roberto Ribeiro da Silva<sup>2</sup>

## **1. Introdução**

A educação profissional brasileira é historicamente marcada pela dualidade entre formação básica, de cunho intelectual, voltada para preparação para estudos posteriores, e formação profissional, cujo foco estaria em um ensino restrito a técnicas relativas a determinado ofício. Assim, ao longo da história, a educação profissional esteve voltada para os pobres tendo o assistencialismo como uma de suas finalidades, além de objetivar a formação de mão-de-obra qualificada para atender às necessidades mercadológicas do país.

Buscando superar tal realidade, surge o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, cujo termo integrado não deve ser assumido como o simples somatório de disciplinas da formação básica com as voltadas para formação profissional. Ele deve ser entendido na perspectiva de formação integral, no sentido de completude, em que a educação seja um meio para contribuir para uma leitura de mundo mais completa. O Ensino Médio Integrado à Educação

---

<sup>1</sup>Professora da área de ensino de Química na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), <https://orcid.org/0000-0002-1494-9183>, e-mail: [mayara.melo@ufob.edu.br](mailto:mayara.melo@ufob.edu.br), telefone: (61)99522-3030.

<sup>2</sup>Professor Voluntário Sênior junto ao Instituto de Química da Universidade de Brasília e orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da mesma Universidade, <https://orcid.org/0000-0003-0805-5594>, e-mail: [rrbobsilva@gmail.com.br](mailto:rrbobsilva@gmail.com.br).

Profissional deve possibilitar a formação omnilateral dos sujeitos, o que implica integração entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia, dimensões fundamentais que estruturam as relações sociais humanas (RAMOS, 2008).

Nesse contexto, considerando o significativo impacto da Rede Federal e, em especial, dos Institutos Federais na educação profissional brasileira, após mais de uma década de sua criação, é de fundamental importância o desenvolvimento de pesquisas que forneçam subsídios teórico-metodológicos para o seu fortalecimento. Tendo em vista a diversidade de níveis e modalidades de ensino atendidas no âmbito da Rede Federal, é importante refletir sobre as perspectivas assumidas pelos atores que contribuem para a construção da proposta, entre eles os docentes, estudantes e técnicos em assuntos educacionais. O reconhecimento dos sentidos atribuídos permite reflexões sobre os seus propósitos, sobre os desafios e possibilidades de alcançar uma educação emancipadora a partir das dimensões fundamentais, a saber, trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Assim, em relação ao Ensino Médio Integrado, na tese de doutoramento da autora deste capítulo, investigou-se a problemática da não-integração entre a formação básica e profissional nesses cursos. Isso porque estudos desenvolvidos por Silva (2009), Muniz (2015), Melo (2015), Araújo, Machado e Mendes (2020), entre outros, têm apontado que a organização curricular e a prática profissional desenvolvida em muitos cursos de EMI ainda se dão de forma bastante fragmentada. Nesses casos, docentes que atuam em componentes curriculares da formação básica geral acabam ministrando aulas como se estivessem em um ensino médio convencional, enquanto os docentes dos componentes de formação profissional têm como foco o ensino de técnicas que pouco dialogam com os conhecimentos científicos nelas envolvidos.

Para investigar essa problemática, na tese da autora foram analisadas as concepções dos docentes que atuam no EMI sobre a formação integrada, os sentidos assumidos para trabalho, ciência, tecnologia e suas relações com a sociedade (MELO, 2022). E, para tanto, encontramos na Teoria Fundamentada de Dados (TFD ou Grounded Theory) uma ferramenta analítica interessante para o desenvolvimento de pesquisas em EPT. A partir da TFD, busca-se a emergência de constructos teóricos que permitam explicar uma dada realidade a partir da análise sistemática de dados empíricos. Desse modo, o presente capítulo tem como objetivo apresentar a TFD como possibilidade metodológica para pesquisas na

Educação Profissional e Tecnológica de modo a contribuir para o desenvolvimento de pesquisas futuras.

## **2. A Teoria Fundamentada de Dados como ferramenta analítica**

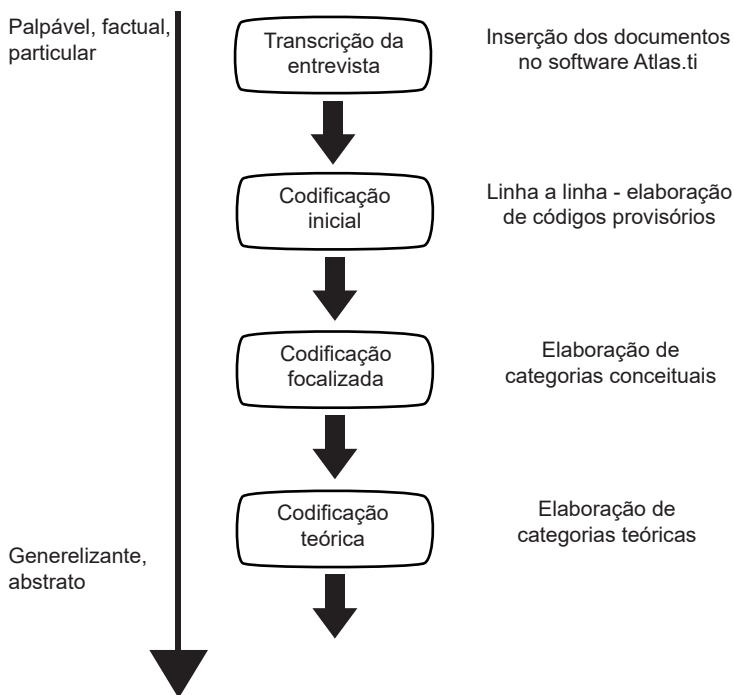
A Teoria Fundamentada de Dados (TFD), criada em 1967 por Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss, baseia-se em um conjunto de diretrizes sistemáticas explícitas a partir das quais os dados tornam-se a base da elaboração de uma teoria ou para compreensão teórica de um fenômeno estudado. Ela contribui para que o pesquisador se afaste da mera descrição, favorecendo a percepção dos dados sob uma nova perspectiva. Antes de explicá-la, cabe ressaltar que esse método não deve ser entendido como um pacote ou conjunto de prescrições prontas a serem utilizadas de forma rígida, mas sim diretrizes flexíveis que se adequam aos propósitos de cada investigação realizada (CHARMAZ, 2009).

Tal abordagem dialoga com a perspectiva de ciência por nós adotada que assume a pesquisa como interpretações da realidade, não sendo a realidade em si. Cada análise interpretativa é atravessada pelas leituras de mundo, pelos referenciais estudados ao longo de cada trajetória e, nesse sentido, o processo de pesquisa é influenciado por essas lentes. A análise dos dados é um constante ir e vir sistemático, crítico e criativo, em que as diretrizes contribuem para o direcionamento do trabalho analítico. Ao usarmos a TFD, buscamos teorizar a problemática que está sendo investigada e “teorizar significa parar, considerar e repensar de uma nova maneira” (CHARMAZ, 2009, p. 185) para chegar a fundamentos e abstrações a partir da análise do que encontramos nos dados.

Em relação às diretrizes da TFD, na Figura 1 apresentamos as principais etapas utilizadas por nós. A coleta dos dados se deu a partir de entrevistas semiestruturadas que foram gravadas e transcritas. Para auxiliar na análise, de modo a dar suporte às interpretações e organização documental, foi utilizado o software de análise qualitativa Atlas.ti®.

Cada etapa foi desenvolvida ao longo de todo o processo de análise, sendo a primeira delas a codificação inicial que seria, “nomear segmentos de dados com uma classificação que, simultaneamente, categorize, resume e representa cada parte dos dados (CHARMAZ, 2009, p. 69)”. Nesse processo, os dados são divididos e conceitualizados. Isso não significa apenas rotular, mas também relacionar ideias e dados.

**Figura 1: Esquema contendo as principais etapas da TFD utilizadas para análise dos dados**



Fonte: Melo (2022)

A partir do processo de codificação, é importante que comecem a ser redigidas anotações sobre os códigos identificados, suas relações, comparações e quaisquer outras ideias que eventualmente possam surgir. Essas anotações são chamadas de memorandos e indicam possíveis conexões conceituais e outras ideias que ajudam a refletir sobre os dados. Recomenda-se que eles façam parte de todo o exercício analítico.

A etapa da codificação compreende pelo menos duas fases: a inicial e a focalizada e seletiva. A partir dessas fases, é realizada a codificação teórica. Na codificação inicial são criados códigos que, “frequentemente, correspondem a uma palavra ou frase que resuma, saliente ou capture a essência, e/ou evoque atributos de uma porção de dados” (SALDAÑA, 2013, p. 3, tradução



nossa). O objetivo dessa fase é favorecer uma leitura atenta dos dados e permitir que o(a) pesquisador(a) esteja aberto às diferentes direções teóricas indicadas pela leitura deles.

Os códigos iniciais propostos são provisórios, sendo reformulados à medida que a pesquisa é desenvolvida. Charmaz (2009) explica que essa etapa pode ser feita de três formas: palavra por palavra, linha por linha e/ou incidente por incidente. Na pesquisa que desenvolvemos, utilizamos a codificação linha por linha por entender que, ao separar os dados, ela permite um olhar atento aos processos, mantendo foco na fala dos entrevistados e atendendo aos objetivos formulados.

Buscando fomentar um olhar mais crítico e analítico para os dados, Charmaz (2009) propõe algumas questões norteadoras que utilizamos para a codificação inicial e focalizada:

- Qual(is) processo(s) está(ão) em questão aqui? Como posso defini-lo(s)?
- Como este processo se desenvolve?
- Como age(m) o(s) participante(s) da pesquisa quando envolvido(s) neste processo?
- O que o(s) participante(s) da pesquisa declara(m) pensar e sentir quando envolvido(s) neste processo? O que poderia indicar o(s) seu(s) comportamento(s)?
- Quando, por que e como o processo se modifica?
- Quais são as consequências do processo? (p. 79)

Na codificação focalizada, os códigos mais frequentes e significativos foram usados para organizar, classificar e sintetizar os dados. Ela exigiu “a tomada de decisão sobre quais códigos iniciais permitem uma melhor compreensão analítica para categorizar os dados de forma incisiva e completa” (CHARMAZ, 2009, p. 87). Esse processo não é linear, de modo que as transcrições das entrevistas dos(as) participantes foram revisitadas, os códigos e dados foram comparados uns com os outros e, a partir deles, foram desenvolvidas categorias conceituais.

Utilizando a ferramenta de grupos de códigos disponível no Atlas.ti®, os códigos provisórios foram agrupados, considerando as temáticas abordadas, e comparados uns com os outros. Foram feitos questionamentos análogos aos propostos por Charmaz (2009) e, a partir deles, foram percebidas propriedades e dimensões que levaram à definição das categorias conceituais.

Por fim, na codificação teórica, foram utilizados os códigos selecionados na etapa anterior. As categorias conceituais são relacionadas umas com as outras, formando conexões e refinando

dados que são a base para a elaboração do constructo teórico emergente.

Considerando as categorias conceituais definidas, foram identificadas as relações hierárquicas entre elas: as de menor abrangência (subcategorias) foram apresentadas de modo subordinado às categorias conceituais mais abrangentes (ALVES et al., 2017). A partir desse processo de análise, emergiram as categorias teóricas que compõem o constructo teórico elaborado para entender a problemática da não integração observada no Ensino Médio Integrado. A seguir, apresentamos um recorte da pesquisa desenvolvida na tese analisada neste capítulo para favorecer a compreensão de cada uma dessas etapas.

### **3. Sentidos e significados do Ensino Médio Integrado: uma análise a partir da Teoria Fundamentada de Dados**

Em nossa pesquisa, utilizamos as entrevistas semiestruturadas como ferramenta de coleta de dados. Para auxiliar na análise de modo a dar suporte às interpretações e organização documental, foi utilizado o *software* de análise qualitativa Atlas.ti®. A seguir, são apresentadas as etapas do trabalho desenvolvido a partir da análise dos sentidos da palavra integrado, no âmbito do EMI, atribuídos por dez docentes que atuam em disciplinas de formação básica e nas específicas da formação profissional. Os entrevistados e entrevistadas estão identificados pelas siglas PFB, que significa Professor(a) da Formação Básica, e PFP, se referindo a Professor(a) da Formação Profissional.

Conforme representado na Figura 1, o processo de análise se iniciou com a inserção das transcrições das entrevistas realizadas. Em seguida, efetuou-se a codificação inicial, na qual os trechos dos documentos foram selecionados e utilizou-se o recurso aplicar código, sendo inserida uma frase com emprego de gerúndio que correspondia à ideia representada naquela seleção. A título de exemplificação, o Quadro 1 apresenta o processo de codificação inicial a partir da entrevista de dois dos professores. Cada código provisório elaborado é acompanhado de uma numeração que favorece a sua identificação. O uso do gerúndio é recomendado para favorecer o foco nas ações e processos e as frases correspondem aos códigos provisórios identificados.

**Quadro 1: Codificação inicial das falas de dois entrevistados quanto aos sentidos atribuídos ao Ensino Médio Integrado**

Profesor(a)	Dados brutos coletados	Códigos provisórios
PFB-2	<p>Para mim, o ensino médio integrado seria aquele momento em que o aluno já teria um certo caminho do que ele quer seguir como profissional. Eu acho que no EMI, ao longo desses 3 anos, seria o momento de ele já estar definindo qual carreira deveria seguir (3).</p> <p>Mas eu vejo dessa maneira, para mim seria um momento de definição de qual carreira os alunos buscarão dar prosseguimento aos seus estudos (3).</p> <p>Eu acho que seria integrar habilidades. Você tem habilidades que são esperadas para que o aluno possa ter, os conhecimentos básicos de ciências, matemática e português, e o integrado seria como algo complementar. E, no caso, seria a parte técnica. Então seria integrar os conhecimentos básicos, os mínimos necessários, com algo complementar que seria essa parte técnica. Seria integrar o que é obrigatório com o complementar (8).</p>	<p>1. Conceituando EMI como curso de ensino médio e curso técnico feitos de maneira simultânea</p> <p>3. Conceituando EMI como meio para definição da carreira para a qual os estudantes prosseguirão os estudos</p> <p>8. Entendendo integrado como a junção dos conhecimentos de modo que os área básica de suporte a área profissional</p> <p>13. Problematisando a visão existente na instituição de ensino médio como sendo misturar disciplinas</p>
PFP-2	<p>O que eu entendo por integrado é fazer ambos os cursos ao mesmo tempo (1).</p> <p>Mas, eu penso que o integrado é você fazer o curso de nível médio e de nível técnico e terminar ambos ao mesmo tempo: após três anos de ensino médio, quando o estudante terminar, concluirá também o técnico (1).</p> <p>Isso amplia mais o leque de opções dele: se não quiser fazer um curso superior e gostar da área técnica, pode atuar nessa área. Ou ainda pode cursar o nível superior trabalhando na área técnica. Desse modo, ele vai sair na frente de quem terminou o ensino médio sem ter uma qualificação técnica buscando fazê-la só depois (3).</p> <p>[...] Nessas reuniões, houve conversas por parte dos professores do médio que, muitas vezes, ficavam questionando o fato do aluno chegar da aula prática e ter que ir tomar um banho, para não ficar todo suado na aula. A gente até falou para tentar separar essas aulas práticas, para que os alunos cursem as disciplinas do ensino médio de manhã e as aulas práticas só no período da tarde. Mas existe uma discussão muito grande em relação a isso. Pensam que o curso é "integrado" e consideram que o aluno fica sobrecarregado a tarde só com aulas práticas. Então existe essa discussão na tentativa de integrar mais os professores do nível médio com o técnico (13).</p>	<p>8. Entendendo integrado como a junção dos conhecimentos de modo que os área básica de suporte a área profissional</p> <p>13. Problematisando a visão existente na instituição de ensino médio como sendo misturar disciplinas</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

O mesmo processo foi realizado para os dez docentes entrevistados e os dados completos estão disponíveis em Melo (2022). O Quadro 2, a seguir, apresenta os códigos e o que chamamos de evidências empíricas. Essas evidências se referem aos docentes cujos trechos de fala se enquadraram em cada código provisório.

**Quadro 2: Relação entre os códigos provisórios e as evidências empíricas referentes aos sentidos atribuídos ao Ensino Médio Integrado**

<b>Códigos provisórios</b>	<b>Evidências identificadas</b>
(1) Conceituando EMI como curso de ensino médio e curso técnico feitos de maneira simultânea	PFP-2
(2) Conceituando EMI como formação profissional e básica simultânea de modo que os conhecimentos da área básica façam sentido no curso técnico	PFP-4
(3) Conceituando EMI como meio para definição da carreira para a qual os estudantes prosseguirão os estudos	PFB-2; PFP-2
(4) Conceituando EMI como meio para inserção na universidade	PFB-1; PFB-5
(5) Conceituando EMI como meio para inserção no mercado de trabalho	PFB-1; PFP-1; PFP-3
(6) Entendendo as disciplinas da área profissional como modo de aprofundar e ensinar novos conceitos da área básica	PFB-1
(7) Entendendo as disciplinas de área básica como meio para ensinar conhecimentos que favoreçam o entendimento da área técnica	PFB-4; PFP-3
(8) Entendendo integrado como a junção dos conhecimentos de modo que os área básica dê suporte a área profissional	PFB-2; PFB-4; PFP-1; PFP-3
(9) Entendendo integrado como formação do sujeito em sua totalidade	PFB-5
(10) Entendendo integrado como integração entre disciplinas	PFB-1; PFB-5; PFP-1; PFP-3; PFP-4; PFP-5

(11) Entendendo o EMI como formado por dois cursos, um com foco no ENEM e outro para a formação técnica	PFB-4; PFP-1; PFP-3
(12) Negando que o EMI é a aglutinação de disciplinas	PFP-3
(13) Problematizando a visão existente na instituição de integrado como sendo misturar disciplinas	PFB-3; PFB-4; PFP-2
(14) Conceituando EMI como meio para aprender a atuar no mundo do trabalho	PFB-5

Fonte: Elaborado pelos autores

A partir do estudo das categorias provisórias, realizamos a codificação focalizada. Nela foram identificados os códigos mais significativos para possibilitar a compreensão dos dados. Foi realizado um refinamento deles e elaborados os códigos conceituais apresentados no Quadro 3:

**Quadro 3: Códigos provisórios e códigos conceituais elaborados a partir dos olhares dos participantes para o Ensino Médio Integrado**

<b>Códigos provisórios</b>	<b>Evidências identificadas</b>
(2) Conceituando EMI como formação profissional e básica simultânea de modo que os conhecimentos da área básica façam sentido no curso técnico	EMI como inter-relação entre disciplinas
(6) Entendendo as disciplinas da área profissional como modo de aprofundar e ensinar novos conceitos da área básica	
(7) Entendendo as disciplinas de área básica como meio para ensinar conhecimentos que favoreçam o entendimento da área técnica	
(8) Entendendo integrado como a junção dos conhecimentos de modo que os área básica dê suporte a área profissional	
(10) Entendendo integrado como integração entre disciplinas	
(12) Negando que o EMI é a aglutinação de disciplinas	

(1) Conceituando EMI como curso de ensino médio e curso técnico feitos de maneira simultânea	EMI como somatório entre ensino médio regular e ensino técnico
(11) Entendendo o EMI como formado por dois cursos, um com foco no ENEM e outro para a formação técnica	
(13) Problematizando a visão existente na instituição de integrado como sendo misturar disciplinas	
(5) Conceituando EMI como meio para inserção no mercado de trabalho	EMI para inserção no mercado de trabalho
(3) Conceituando EMI como meio para definição da carreira para a qual os estudantes prosseguirão os estudos	EMI para preparação para estudos posteriores
(4) Conceituando EMI como meio para inserção na universidade	
(9) Entendendo integrado como formação do sujeito em sua totalidade	EMI como formação integral
(14) Conceituando EMI como meio para aprender a atuar no mundo do trabalho	

Fonte: Elaborado pelos autores

O Quadro 3 apresenta as cinco categorias conceituais obtidas a partir da análise dos códigos provisórios. Após a análise, passamos para a codificação teórica em que se buscou identificar a categoria central que diz respeito aos olhares dos docentes para o Ensino Médio Integrado. A categoria central é aquela que possibilita reunir as demais categorias e formar um todo exploratório. Para se chegar até ela, foram elaboradas questões norteadoras que permitissem refletir sobre as categorias conceituais e analisá-las com maior profundidade (Tabela 1).

**Tabela 1: Questões norteadoras para análise para os sentidos atribuídos ao Ensino Médio Integrado**

Códigos conceituais	Questionamentos norteadores
EMI como inter-relação entre disciplinas	Qual(is) o(s) sentido(s) atribuído(s) pelos professores à palavra integrado? Como a ideia de integração entre disciplinas se contrapõem ao simples somatório delas? E se a palavra integrado assumisse outros sentidos para além do olhar para as disciplinas?
EMI como somatório entre ensino médio regular e ensino técnico	Quais as implicações que o entendimento de integrado como somatório entre disciplinas podem gerar para a (não) integração? Essa categoria se refere ao entendimento dos docentes para a palavra integrado ou é uma crítica a forma como ela se materializa nos cursos?
EMI para inserção no mercado de trabalho	Qual o papel da formação básica de nível médio? Há diferença no entendimento do docente entre preparação para o mercado de trabalho e mundo do trabalho? Como promover um EMI que contribua para o desenvolvimento da dimensão trabalho para além de uma visão mercadológica?
EMI para preparação para estudos posteriores	Por que os docentes atribuem a preparação para estudos posteriores como o cerne do ensino médio integrado? Essa perspectiva contribui para a formação integral e integrada nesses cursos? A formação integrada seria favorecida caso houvesse um olhar diferente quanto ao papel do EMI?
EMI como formação integral	O que caracteriza o entendimento de EMI como formação integral? Quais as aproximações e distanciamentos entre o EMI para a formação integral e as demais categorias? Caso essa categoria fosse hegemônica, o EMI se aproximaria da proposta idealizada?

Fonte: Elaborado pelos autores

A partir desses questionamentos, retomamos a leitura das entrevistas buscando identificar como se caracterizam os olhares desses docentes para o Ensino Médio Integrado. Cada categoria foi analisada mais detalhadamente, em especial, a partir de cada questionamento norteador e de comparações entre os códigos identificados, conforme apresentaremos a seguir.

Sobre os sentidos da palavra integrado, a primeira categoria conceitual que emergiu da análise realizada foi: EMI como inter-relação entre disciplinas. Uma evidência empírica dela é identificada na fala da PFP-4:

Ensino médio integrado é aquele que tem formação profissional junto com o ensino médio normal. Mas não é só isso. A gente está tentando implementar aqui, inclusive tem um trabalho que faço junto com um professor de Física, em que buscamos fazer com que os conhecimentos teóricos da área básica façam um sentido dentro do curso técnico (2) (PFP-4, grifos nossos).

Ou seja, para essa professora, o EMI não é só a adição da formação profissional à formação básica, mas um processo educativo em que se busca que os conhecimentos da área básica “façam sentido” no curso técnico. Cabe ressaltar que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional foi proposto com vistas a contribuir para a promoção de um processo educativo que superasse uma formação intelectual abstrata e que não se restringisse a um caráter utilitarista e de treinamento (DRAGO; MOURA, 2020). Desse modo, a ideia apresentada pela PFP-4 se aproxima da proposta da integração ao defender que a formação básica de Física, exemplificada pela professora, estivesse relacionada à realidade dos estudantes a partir das discussões no âmbito da formação profissional na área em que ela atua. Essa percepção se contrapõe ao entendimento de EMI como somatório da formação básica e profissionalizante.

Nesse sentido, a inter-relação entre formação básica e profissional se aproxima da perspectiva politécnica, contrapondo-se ao que historicamente se constituiu na educação profissional brasileira, isto é, o mero adestramento dos jovens em técnicas produtivas. Isso porque a educação profissional difundida não entende como importante a discussão dos fundamentos dessas técnicas, como elas se articulam ao processo produtivo e, menos ainda, as contradições percebidas no trabalho. Já a educação politécnica busca propiciar aos jovens não só a apropriação das técnicas, mas também o domínio dos fundamentos científicos



nelas envolvidas, unindo formação intelectual e trabalho produtivo (SAVIANI, 2007). A politecnia supõe uma rearticulação daquilo que é conhecido, a partir de modos de pensar abstraídos, de crítica, de criação, superando o conhecimento meramente empírico e a formação apenas técnica (KUENZER, 2004).

Porém, conforme destaca Kuenzer (2004), a superação da fragmentação, da divisão entre capital e trabalho e, assim, o alcance da politecnia enquanto unidade teoria e prática, estão no plano utópico que só será alcançado a partir da superação do capitalismo. Isso não significa que não possamos avançar, mas que é possível superar esses limites a partir da categoria da contradição, entendendo que seu desenvolvimento se dá por meio de avanços e retrocessos.

Nesse sentido, o avanço na construção de uma educação politécnica perpassa pela articulação entre os diferentes campos, o que inclui, por exemplo, conhecimentos das ciências da natureza e da educação profissional. Isso porque ela pressupõe o estabelecimento de amplas e variadas inter-relações, levando “à compreensão de estruturas internas e formas de organização, conduzindo ao ‘domínio intelectual’ da técnica, expressão que articula conhecimento e intervenção prática” (KUENZER, 2004, p. 12).

Apesar da relevância da categoria EMI como inter-relação entre disciplinas, denota-se que nela alguns docentes ressaltam a diferença entre os propósitos da formação básica e profissional, de modo que hierarquizam as formações, conferindo uma superioridade na relação de uma com a outra. Essa ideia é expressa na fala do PFP-3:

[...] A gente, de modo geral, do corpo técnico, entende que os professores do médio não estão aqui para formar um aluno para fazer o ENEM, isso pode ser consequência, mas o foco aqui é dar suporte à formação técnica (8) (PFP-3, grifo nosso).

No relato do PFP-3, percebe-se que, para ele, a formação básica deveria dar suporte à formação técnica. Essa percepção se distancia da ideia de integrado como formação do sujeito em sua totalidade a partir da integração entre as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, ao entender que o foco da formação no EMI deva ser a técnica (RAMOS, 2008). Nesse sentido, a fala dele denota a defesa por um modelo que se assemelha à escola de ofícios, descrita por Vigotski (2003) como algo cujo objetivo se restringe à transmissão de técnicas e de conhecimentos do ofício

a ser desempenhado. Desse modo, apesar de inter-relacionar os conhecimentos, aqueles discutidos nas disciplinas de formação básica devem ser subordinados às disciplinas de formação técnica, contribuindo para a permanência da dualidade, já que as básicas devem ensinar conhecimentos científicos e estes, simplesmente, são aplicados nas técnicas.

Contrapondo-se à primeira categoria, que trata da inter-relação entre os conhecimentos, emergiu a percepção do EMI como somatório entre ensino médio regular e ensino técnico, segunda categoria conceitual tratada aqui. Ela denota um olhar de ruptura entre formação básica e formação profissional por parte dos docentes. Esse entendimento é apresentado pelo PFP-2: “O que eu entendo por integrado é fazer ambos os cursos ao mesmo tempo (1)”. Ou seja, para esse docente, que atua especificamente na formação profissional, o integrado significa ter as formações básica e profissional ofertadas ao mesmo tempo.

Para Kuenzer (2004), essa dicotomia entre conhecimento científico e saber prático no trabalho pedagógico é resultante das macrotendências produtivas e de gestão do trabalho: o taylorismo/fordismo, o toyotismo ou o modelo da acumulação flexível. Esses modelos, que têm como uma de suas características a fragmentação, necessitam capacitar profissionais que se ajustem aos meios de produção, aos métodos de trabalho caracterizados pela automação para atender às demandas do processo produtivo. Esse processo é esvaziado de significado, ausente da necessidade de mobilizar energias intelectuais e criativas em seu desempenho.

Nesse sentido, o entendimento do EMI como a simples soma das disciplinas denota uma busca pela formação de profissionais multitarefas, polivalentes, que possam desempenhar diferentes funções, mobilizando conhecimentos distintos, sem que isso supere a fragmentação e contribua para o entendimento da totalidade. Nessa perspectiva, busca-se que os estudantes se apropriem de conhecimentos empíricos com fins instrumentais, “sem superar os limites da divisão e da organização segundo os princípios da lógica formal” (KUENZER, 2004, p. 11).

Isso também se faz presente nas falas dos participantes da pesquisa, os quais destacam que o entendimento de EMI por parte de docentes e gestores da instituição, além de refletir o somatório, refere-se à necessidade de intercalar as disciplinas da educação básica com a profissional. Esse entendimento é apontado pelo PFB-2:

Porque houve essa mudança para integrado, mas a única coisa que ocorreu foi, por exemplo, o aluno tem o primeiro horário de biologia, depois o segundo de zootecnia, o terceiro ele volta e tem aula de história e no quarto ele tem aula de olericultura. Eu não estava no campus quando foi feita essa mudança, mas pelo que as pessoas falam, a única mudança que ocorreu foi intercalar as disciplinas do médio com as do técnico (13) (PFB-2, grifo nosso).

Esse entendimento, além de demonstrar uma visão simplista do significado do Ensino Médio Integrado, não avançando no sentido de superar a fragmentação, ainda gera transtornos logísticos, visto que os estudantes realizam ações no campo, precisando se deslocar entre uma distância considerável e de um tempo para se preparar para voltar para a sala de aula.

A categoria EMI como somatório entre ensino médio regular e ensino técnico também aparece na percepção dos docentes que descrevem o EMI como sendo constituído por dois cursos: um voltado para a formação técnica-profissional e outro para preparar os estudantes para o ENEM. Um exemplo disso é ilustrado na fala da PFP-1 que traz o entendimento de EMI a partir da sua vivência: “as disciplinas do eixo comum são completamente, totalmente, voltadas para o Enem. É dois cursos. É como se fossem dois: o curso técnico e o curso Enem (11)”.

As categorias seguintes: EMI para inserção no mercado de trabalho e EMI para preparação para estudos posteriores caracterizam a dualidade presente na formação básica de nível médio: foco na formação de mão de obra para atendimento das demandas de mercado e formação para preparar para o ingresso no ensino superior. Em se tratando da categoria EMI para inserção no mercado de trabalho, destacamos a fala da PFB-1:

É uma possibilidade de ter uma formação que leve o aluno para o mercado de trabalho. Esse é o principal objetivo. Seria interligar essas disciplinas de modo a conseguir inserir esse aluno como técnico no mercado de trabalho. Esse aí é o discurso geral do IF (5) (PFB-1).

Conforme explicitado, para a professora, o objetivo principal do IF é levar o aluno para o mercado de trabalho. Além do problema relativo à dualidade já mencionado, essa percepção denota um entendimento de EMI para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. A oferta da formação técnica no EMI decorre do reconhecimento das condições concretas presentes na sociedade brasileira que leva grande parte dos jovens brasileiros a buscar o

mundo do trabalho precocemente, antes mesmo de concluírem a escolarização básica (MOURA; LIMA-FILHO; SILVA, 2015). Porém, diferentemente do entendimento da PFB-1, a proposta do EMI visa superar a formação estreita e limitada, a qual é ofertada para a classe trabalhadora, que se restringe ao ensino de determinadas técnicas demandadas pelo mercado de trabalho e ao mero “saber fazer”. Para tanto, essa perspectiva formativa busca a formação integral dos jovens a partir das dimensões ciência, tecnologia, cultura e trabalho. O trabalho, em seu sentido ontológico, é a atividade essencial para a constituição do ser humano enquanto ser social, sendo assumido como princípio educativo e não devendo ser confundido com emprego.

Em relação à categoria preparação para estudos superiores, para exemplificar, trazemos a fala da PFB-1:

Eles não têm a necessidade de seguir direto para o mercado de trabalho, querem continuar a sua formação. Então, para mim, o EMI é essa oportunidade de dar uma formação de qualidade para esse aluno e de conseguir inseri-los na universidade (PFB-1, grifos nossos).

A PFB-4 denota a preocupação com a formação dos estudantes, tendo como foco a inserção deles na universidade, assumindo que eles não têm a necessidade imediata de se inserir no mercado de trabalho. Há um entendimento de que, quanto maior o nível de escolaridade dos estudantes, maiores serão as suas oportunidades futuras. A partir dessa perspectiva, percebemos que a escola contemporânea ainda é entendida como um espaço de projeções para o futuro, por ensinar, certificar, abrir possibilidades, constituindo-se principalmente como um investimento para o amanhã. A juventude, devido à pressão social e cultural e também por um pressuposto biológico, é entendida como um lugar de passagem, da travessia do passado para o futuro, de transição da infância para a vida adulta, assumindo que é a escola o espaço em que se fornece essa preparação (ANDRADE, 2017). Porém, ao assumir uma centralidade na objetivação do ensino médio como preparação para o ingresso na universidade, são desconsiderados outros propósitos desses jovens, as dimensões materiais, políticas, históricas, culturais que atravessam suas vidas e seus sonhos.

Ao longo dos anos, houve uma pressão cada vez maior das camadas populares em busca do acesso à escola. Até meados dos anos 1980, o Ensino Médio só era destinado às elites brasileiras. Na contemporaneidade, estamos caminhando para um processo

de universalização do ensino médio, porém, o acesso não garante a permanência desses jovens em condições igualitárias. Em se tratando especificamente do Ensino Médio Integrado, o próprio acesso às vagas se dá por meio de processos de seleção. Há casos em que esse acesso é feito por meio de provas (método largamente empregado nos Institutos Federais) com uma relação candidatos/vaga bastante alta<sup>3</sup>. Com isso, o ingresso de estudantes que precisam se dividir entre a inserção precoce no mundo do trabalho e a escola torna-se difícil, considerando que a formação básica de nível fundamental acaba sendo desenvolvida precariamente. E, caso consiga ingressar, a própria permanência desses jovens é um desafio, pois os propósitos da escola não coadunam com a realidade em que eles estão inseridos, além de desestimular o desenvolvimento vocacional, não possibilitando que sejam reconhecidas alternativas ao ensino superior. Sobre esse tema, Sparta e Gomes (2005) fazem críticas nesse sentido ao afirmar que

[...] a sociedade brasileira ainda se encontra extremamente influenciada por concepções antiquadas sobre tais esferas educacionais. Assim, as influências marcantes de escolha profissional acabam se reduzindo ao papel histórico do ensino médio como preparatório para a educação superior, à desvalorização da educação profissional como alternativa de estudo para a população carente ou para quem não tem interesse no ensino superior, e a percepção da educação superior como alternativa de profissionalização de maior *status* social (p. 51).

Além dessas, a última categoria, denominada EMI como formação integral, emergiu dos olhares para o EMI somente do PFB-5. Diferentemente das demais respostas, a palavra integrado é assumida no sentido de formação integral dos sujeitos, não ficando restrita à ideia de inter-relação entre conhecimentos, conforme observa-se nos trechos a seguir:

Para mim, é quase uma filosofia de vida. É você conseguir trabalhar aquela filosofia que boa parte das escolas têm, e trazer uma formação integral ou omnilateral de valorizar muito aspectos

---

<sup>3</sup>Há também outros tipos de entrada, tais como análise de histórico escolar e sorteio público. Um dos modos de se garantir o ingresso de estudantes pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, e aqueles de classes baixas, em vulnerabilidade social e oriundos de escolas públicas, dá-se por meio das políticas de reservas de vagas previstas na legislação brasileira, na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. É importante ressaltar que, especialmente em grandes centros, os processos seletivos são bastante concorridos.

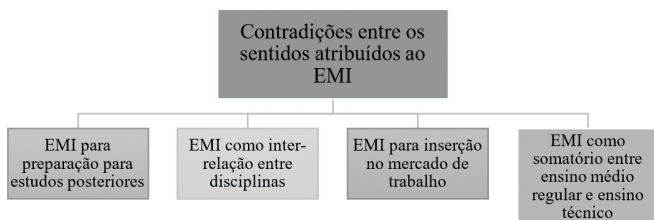
da cultura, da arte, da política, do conhecimento científico. Então é formar o sujeito nessa sua totalidade (9).

É a formação que dê a preferência para isso tudo [as dimensões trabalho, cultura, ciência, tecnologia], de uma forma geral, pensando na formação do sujeito integral, completo e pronto para atuar e conhecendo as diversas dimensões. E aí casa com o que eu falei [sobre formar para] do mundo do trabalho e não do mercado de trabalho (9).

O PFB-5, de modo distinto dos demais entrevistados, assume sentidos para o EMI que coadunam com o significado do termo integrado presente nos documentos-base, cujo foco é a formação dos sujeitos em sua totalidade, a partir das dimensões cultura, trabalho, ciência e tecnologia. No EMI almeja-se a consolidação da educação politécnica, na qual se supere um modelo educativo que priorizou o ensino de conhecimentos sistematizados da cultura geral para uma elite, enquanto para os filhos da classe trabalhadora era direcionado um ensino profissionalizante, com viés utilitarista. Com isso, busca-se superar essa dicotomia e a percepção reducionista do trabalho, assumindo-o como princípio educativo, ou seja, o mundo do trabalho é abordado em todas as suas dimensões históricas, não sendo reduzido meramente ao emprego.

Apartir da análise das cinco categorias conceituais propostas, elaboramos a seguinte pergunta: Quais os sentidos atribuídos pelos docentes entrevistados para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional? Ao longo do processo de análise e de reflexão a partir desse questionamento, foram estabelecidas interconexões entre quatro das cinco categorias e proposta uma nova, mais ampla e que tivesse maior poder analítico que as demais. Com isso, chegamos à categoria central: **Contradições entre os sentidos atribuídos ao Ensino Médio Integrado** (Figura 2).

**Figura 2: Contradições entre os sentidos atribuídos ao Ensino Médio Integrado**



Fonte: Adaptado de Melo (2022)

Para apresentar a TFD como técnica de análise de dados viável nas pesquisas em educação profissional, analisamos as concepções dos docentes sobre o Ensino Médio Integrado identificando a categoria teórica: contradições entre os sentidos atribuídos ao Ensino Médio Integrado, que engloba quatro categorias conceituais elaboradas e que se distanciam da proposta do Ensino Médio Integrado. Ela denota um distanciamento do entendimento do integrado no sentido de completude, de formação dos sujeitos em sua totalidade, integral, ou omnilateral, a partir da inter-relação entre as dimensões trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Já a categoria conceitual EMI como formação integral, identificada apenas nas falas de um dos docentes investigados (PFB-5), se distancia da categoria central elencada, e se aproxima da proposta presente nos documentos que norteiam a proposta, dos quais destaca-se o Documento Base do Ensino Médio Integrado (BRASIL, 2007).

#### **4. Considerações finais**

A defesa do EMI é por nós assumida como principal alternativa para o alcance da formação politécnica. Ou seja, em oposição a uma formação profissional alienante, almejamos uma educação que resgate a formação humana em sua totalidade. Nesse sentido, totalidade não se refere à compreensão de todos os fatos, mas à apropriação da realidade como um todo estruturado, de modo que um fato qualquer seja compreendido em suas múltiplas relações.

Avanços no reconhecimento do significado do EMI, nos seus propósitos e na promoção da articulação entre formação básica e técnica contribuam para a formação ampliada dos estudantes que têm acesso a ele, para a valorização da atividade docente e, conseqüentemente, para o fortalecimento da proposta.

Nesse sentido, a Teoria Fundamentada de Dados (TFD) se constitui como um procedimento de análise de dados interessante por contribuir para uma compreensão teórica da não-integração presente em cursos de Ensino Médio Integrado a partir das concepções de docentes de formação básica e docentes de formação profissional. Para o(a) pesquisador(a) que faz uso da TFD, ela contribui para um afastamento da mera descrição para alcançar uma maior abstração a partir dos dados empíricos. E, para os leitores da pesquisa, a TFD favorece que seja acompanhada a construção dos códigos e das categorias, o andamento do processo

analítico, de modo a favorecer o entendimento do modo como foi alcançada a compreensão teórica do fenômeno estudado.

## 5. Referências

ALVES, Angela Gilda et al. A Teoria Fundamentada em Dados como ferramenta de análise em pesquisa qualitativa. In: INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO, 5., 2017, Salamanca. **Atas CIAIQ2017**. Salamanca: International Symposium on Qualitative Research, 2017. p. 499–507. Disponível em: <https://proceedings.ciai.org/index.php/ciai2017/article/view/1368/1325>. Acesso em: 12 out. 2021.

ANDRADE, Sandra dos Santos. O que fazer no ano que vem? Articulações entre juventude, tempo e escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1–26, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698158274>

ARAÚJO, Luciane Magda Melo; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens; MENDES, Mirian Rejane Magalhães. Ensino de química em um curso técnico em Eletrotécnica: percepções e reflexões sobre a integração. # Tear: **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 9, n. 2, p. 1–21, 2020. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.35819/tear.v9.n2.a4154>

BRASIL. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Técnico**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)

BRASIL. **Lei no 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: 2008 a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm)

BRASIL. **Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008 b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DRAGO, Crislaine; MOURA, Dante Henrique. Formação humana na educação profissional: o que pensam os docentes do Ensino Médio



Integrado? In: BRANCHER, Vantoir Roberto; RODRIGUES, Antonio Ricardo; SOUZA, Francisco das Chagas Silva (org.). **Formação docente e práxis na educação profissional e tecnológica**. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p. 40–56.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Luiz Sanfelice; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 77–96.

MELO, Luciane Magda. **Uma proposta didática com perspectiva politécnica para o Ensino Médio Integrado: um estudo de caso no Ensino de Química no curso Técnico em Eletrotécnica**. 179 f. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22738>

MELO, Mayara Soares. **Concepções docentes sobre o Ensino Médio Integrado: sentidos contraditórios e fragmentação**. 230 f. 2022. Doutorado (Educação em Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

MOURA, Dante Henrique; LIMA-FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, R, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>

MUNIZ, Marilene Antonia Santos. **Por que perdemos nossos alunos? Um estudo da evasão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**. 187 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/235/9654>

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. [S. l.], 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>.

SALDAÑA, Johnny. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. London: SAGE Publ., 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação - ANPEd, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SILVA, Estácio Moreira. **A implementação do currículo integrado no curso técnico em Agropecuária: o caso de Guanambi**. 127

f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4541>

SPARTA, Mônica; GOMES, William Barbosa. Importância Atribuída ao Ingresso na Educação Superior por Alunos do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 45–53, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203016893005.pdf>

## **Análise bibliométrica como ferramenta metodológica**

---

Vanderlei Antonio Stefanuto<sup>1</sup>  
Sueli Machado Pereira de Oliveira<sup>2</sup>  
Judite Fernandes Moreira<sup>3</sup>  
Aline Simões Aguiar<sup>4</sup>  
Emanuelle Farias<sup>5</sup>

### **1. Conhecendo o contexto da pesquisa e seus pormenores**

Os autores da área de metodologia da pesquisa se utilizam de terminologias diferentes, o que pode gerar

---

<sup>1</sup>Doutor em Ciências (CENA/USP). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) Campus Telêmaco Borba - PR; Professor Permanente do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológico (ProfEPT) Polo Manaus Centro (IFAM/CMC); Tel.: (042)99159-2945. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0700606379336264>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0348-590X>. E-mail: [vanderlei.stefanuto@ifpr.edu.br](mailto:vanderlei.stefanuto@ifpr.edu.br)

<sup>2</sup>Doutora em Educação (UFMG). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS) Campus Muzambinho - MG. Professora Permanente do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) Polo Poços de Caldas. Tel.: (035)99987-5743. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4080153712579891>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3053-8296>. E-mail: [sueli.machado@ifsuldeminas.edu.br](mailto:sueli.machado@ifsuldeminas.edu.br)

<sup>3</sup>Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) - IFSULDEMINAS Polo Poços de Caldas. Especialista em Gerência de Unidade de Informação em Ciência e Tecnologia (UEL). Especialista em Planejamento e Gerenciamento Estratégico (PUCPR). Especialista em Gestão Pública (UEL). Bacharel em Biblioteconomia (UEL). Bibliotecária, coordenadora da biblioteca - IFSULDEMINAS - Campus Poços de Caldas. Tel.: (35)98428-9005. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6372461622997523>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5396-6381>. E-mail: [judite.estudos@gmail.com](mailto:judite.estudos@gmail.com)

<sup>4</sup>Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Amazonas (IFAM/CMC). Especialista em Ciências Biológicas (UFJF). Especialista em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (IFTM). Docente EBBT no IFAM Campus Eirunepé. Licenciada em Ciências Biológicas (UNIPAC). Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/1045724455529441>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7143-3626>. E-mail: [aline.aguiar@ifam.edu.br](mailto:aline.aguiar@ifam.edu.br)

<sup>5</sup>Discente do Ensino Médio Integrado em Informática do Instituto Federal do Paraná, Campus Telêmaco Borba (IFPR/TB). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6047-8602>. E-mail: [fariasemanuelle@gmail.com](mailto:fariasemanuelle@gmail.com).

confusão por parte dos leitores iniciantes na área. Por exemplo, os métodos científicos muitas vezes aparecem com a conotação de metodologia, enfoque ou abordagem; os instrumentos de pesquisa são descritos como métodos de coletas de dados; os métodos podem ser interpretados como tipo de pesquisa e; a própria tipologia da pesquisa pode ser classificada sob diferentes perspectivas, dependendo da leitura conceitual adotada pelo pesquisador.

Entretanto, essa polivalência conceitual não inviabiliza o trabalho científico, uma vez que a pesquisa, e por conseguinte, sua metodologia científica, partem de pressupostos epistemológicos associativos, sendo assim, são parte de um processo dinâmico. Assim, esses aparentes desalinhamentos são necessários para que o conhecimento não se torne estanque e restrito – em especial dentro da área de conhecimento das Ciências Sociais Aplicadas e no cenário da Educação Profissional e Tecnológica, compreendido aqui como nosso local de fala.

Cabe salientar que nosso propósito investigativo não se debruçará sobre essas questões conceituais, pois partimos do princípio de que “a metodologia não tem *status* próprio, e precisa ser definida em um contexto teórico-metodológico qualquer” (LUNA, 2010, p. 27) e, portanto, está atrelada a um quadro teórico-epistemológico necessário à interpretação das realidades cabíveis, considerando um tempo-espaço, sendo portanto, um processo histórico e social.

Achamos necessário deixar claro o nosso local de fala como produtores e atores do processo de ensinagem<sup>6</sup> (ANASTASIOU, 2015). A ensinagem está alinhada ao movimento dialético, vinculado à nossa ação como sujeitos transformadores de uma realidade e estruturada pelo conhecimento de causa, pautado nos princípios ‘trabalho com princípio educativo’, ‘formação humana integral’ e ‘politecnicia’ estabelecidos por autores da Educação Profissional e Tecnológica, como por exemplo: Gramsci (2004); Frigotto (2015); Ciavatta (2014); Moura (2015); Ramos (2014) e Saviani (2007).

Os elaboradores deste capítulo têm seu local de fala a partir de seus engajamentos e ações reflexivas dentro da ‘educação profissional e tecnológica,’ seja no ‘ensino técnico de nível médio e mestrado’ (visão discente), ou então, como docentes do ‘ensino médio ou do mestrado’ em ‘educação profissional e tecnológica’.

---

<sup>6</sup>Assim sendo, prezamos pela indissociabilidade entre os atos de ensinar; de aprender; e de apreender.

Expressamos nossas considerações iniciais a respeito da classificação da pesquisa levando em consideração Gil (2018), um dos autores mais renomados na literatura pertinente, cujos agrupamentos levam em conta: o ambiente de pesquisa, a abordagem teórica e as técnicas de coleta e análise de dados.

Classificamos nossa pesquisa como bibliográfica e exploratória, considerando que a pesquisa bibliográfica para Severino (2017, p. 114) “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”, e que a pesquisa exploratória “busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (p. 114). De acordo com Gil (2018), inicialmente, toda pesquisa de cunho acadêmico se envia para a pesquisa exploratória, uma vez que o pesquisador não tem uma clara visão do que exatamente explorar.

Entretanto, ressaltamos que muitas vezes esse movimento, inicialmente quantitativo, não é sistematizado, ou mesmo qualificado mediante essa constatação. Assim, acreditamos que a análise bibliométrica, nosso objeto de pesquisa, associada à análise de conteúdo, com o uso de ferramentas digitais, se constitui em um instrumento imprescindível para o adensamento de saberes sobre determinados problemas que pretendemos solucionar, em diferentes áreas do conhecimento.

Assim, levantamos como problema: como a análise bibliométrica, associada à análise de conteúdo pode ser aplicada no contexto acadêmico, especificamente em estudo bibliográfico, exploratório e contemporâneo utilizando-se de softwares, especificamente: o Google Acadêmico e *Word Cloud Generator*?

Para tanto, delimitamos como objetivo desta pesquisa: exemplificar a aplicação de análise bibliométrica como ferramenta metodológica, e a sua prática associada à análise de conteúdo.

O trabalho encontra-se estruturado em três seções: na primeira, caracterizamos os objetos de estudo - Google Acadêmico e *Word Cloud Generator*, análise bibliométrica e análise de conteúdo; na segunda, trazemos o exemplo de um caminho já delineado da forma como aqui proposto, a partir da pesquisa desenvolvida no trabalho de conclusão de curso ‘O uso de *softwares* livres associados ao sequenciamento genômico do SARS-CoV-02: introdução à análise bibliométrica’, da discente Emanuelle Farias, do curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma integrada, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

(IFPR), Campus Telêmaco Borba - PR, da qual o autor principal deste artigo foi o orientador; na terceira apresentamos as considerações finais.

## **2. Os objetos: google acadêmico, word cloud generator, pesquisa bibliométrica e análise de conteúdo**

### **2.1 O google acadêmico e word cloud generator**

Ainda com o nome de **Google Scholar**, os pesquisadores Beel e Gipp (2009) observam em suas pesquisas que a ferramenta classificava os artigos em suas bases de dados de acordo com o número de contagens das citações, assim como pelo título dos artigos. Os autores ainda assinalam que no caso do título, este deve despertar a curiosidade dos leitores e, quanto ao uso das palavras-chave, recomendam que elas sejam relevantes ao tema e que, além disso, apresentem diferentes sinônimos. Este fato certamente aumenta as chances de leitura de um artigo.

Muitos pesquisadores utilizam o Google Acadêmico por possuir abrangência direcionada às pesquisas científicas, sendo assim traz informações exclusivamente acadêmicas, se tornando mais vantajoso em relação a outros motores de busca. A ordenação dos resultados é feita por grau de importância, tendo como um dos principais critérios a frequência da citação dos autores na literatura científica (GIL, 2018, p. 54).

O Google Acadêmico, quando comparado a outras bases de buscas, como por exemplo, o *PubMed* e o *SciELO*, tem-se mostrado eficiente quanto ao resgate de artigos científicos do ponto de vista qualitativo (PUCCINI et al., 2015).

Independentemente do tipo da pesquisa, ao longo de sua construção é comum o pesquisador se deparar com a necessidade de uma pesquisa do tipo exploratória, envolvendo fontes de diferentes naturezas, em especial capítulos de livros, artigos científicos, dissertações e teses, seja no formato físico, ou mais habitualmente, no formato digital e, neste universo digital, o principal motor de busca é sem dúvida o Google Acadêmico (PUCCINI, et al., 2015; GIL, 2018).

O *Word Cloud Generator* atua como elemento aglutinador de documentos armazenados no software *Google Docs*. Ele é um complemento - *plugin*, gerador de nuvem de palavras, o qual representa graficamente, em tamanho maior, as palavras com maior ocorrência no texto selecionado (JOSHUA; SIVAPRAKASAN,

2020). Adicionalmente às nuvens de palavras, o *software* traz uma tabela com a frequência das dez palavras que mais se repetiram ao longo da análise. As cores das palavras são auto selecionadas pelo programa e não têm representatividade, ou seja, são aleatórias (BAIL, et al., 2021).

## 2.2 A análise bibliométrica

No geral, os Estudos Métricos de Informação (EMI), que compreendem uma das áreas da Ciência da Informação (CI), se atentam a identificar e avaliar a informação, o seu alcance, a sua influência e o seu impacto. Sempre em conformidade com o foco de interesse natural da informação, e do objeto a ser analisado. Desta maneira, os EMI podem nuclear-se entre diferentes subcampos: Altimetria, Arquivometria, Bibliometria, Cibermetria, Cientometria, Informetria, Patentometria e Webometria. No entanto, a literatura científica não é totalmente precisa quanto ao número de abordagens métricas estabelecidas (CURTY; DELBIANCO, 2020). Contudo, concentramos nossos estudos no subcampo da bibliometria, tendo como objeto de estudo as produções bibliográficas.

Primordialmente, o termo bibliometria foi proposto por Paul Otlet, em 1934 (OTLET, 1934), no entanto, foi estabelecido por Pritchard no final da década de 1960, tendo como definição a aplicação de métodos estatísticos e matemáticos em livros e outros meios de comunicação. O autor ainda propunha que o termo fosse usado em estudos que buscassem quantificar os processos de comunicação escrita, em especial dentro das ciências da comunicação (PRITCHARD, 1969). Para Mattar e Ramos (2021, p. 44), a bibliometria é uma derivação da biblioteconomia e das ciências da informação, associada às técnicas quantitativas que visam a avaliar o fluxo do conhecimento contido nas publicações científicas.

Segundo as concepções de Amaral *et al.* (2004, p. 4885), a bibliometria pode nos auxiliar na pesquisa científica, uma vez que presta-se a analisar:

[...] conjuntos de centenas ou milhares de registros bibliográficos de artigos científicos, patentes, notícias e outros documentos [que] podem ser analisados para dar origem a novas informações bastante sintéticas e de alto valor agregado, chamados indicadores, que não dizem respeito a um documento em particular, mas ao conjunto dos documentos analisados. Os indicadores bibliométricos podem ser usados para estudos de prospecção tecnológica, inteligência competitiva e análise

da produção científica. Indicadores são uma forma indireta de avaliar algo intangível, como ciência e tecnologia.

Os estudos envolvendo a bibliometria têm colaborado no processo de sistematização das pesquisas em diversos campos do saber, por conseguinte, tem-se projetado a produzir conhecimento para a resolução de problemas futuros (CHUEKE; AMATUCCI, 2015).

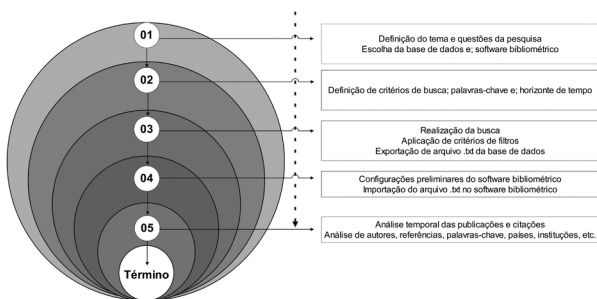
Para Souza, Alcântara e Piatto (2017), a análise bibliométrica, além de fornecer dados quantitativos, presta-se a impulsionar discussões de ordem qualitativa, importantíssimas dentro das ciências sociais aplicadas, ou seja, estudos dessa natureza “buscam sistematizar a produção científica, quando bem elaborados, contribuem para o incremento da relevância e rigor de novas pesquisas” (CHUEKE; AMATUCCI, 2015, p. 4).

Interligado à análise bibliométrica, temos a pesquisa exploratória, que independentemente da área do conhecimento, modalidade, forma e nível de ensino, em algum momento poderá envolver, além da pesquisa física na fonte de informação, o uso de motores de busca, como por exemplo, o já citado Google Acadêmico.

A literatura pertinente sobre a temática aponta uma amplitude de usos da análise bibliométrica nas mais diferentes áreas de conhecimento: Engenharias (YOSHIDA, 2010), (BAIL *et al.*, 2020), Ciências Humanas (LACERDA; ENSSLIN; ENSSLIN, 2012) (SOUZA; ALCÂNTARA; PIATO, 2017), (MAIA; BEZERRA, 2020), Ciências Biológicas (MEDINAARBOLEDA; PÁRAMO, 2014), Ciências da Saúde (JOSHUA; SIVAPRAKASAM, 2020), (MARTINS, 2016), Ciências Sociais Aplicadas (AFONSO; CASTIONI, 2019), (SOARES; VIEIRA; SILVA, 2020), dentre outras.

De forma sintetizada, a análise bibliométrica geralmente contém as etapas, apresentadas na figura 1.

**Figura 1- Etapas da análise bibliométrica**

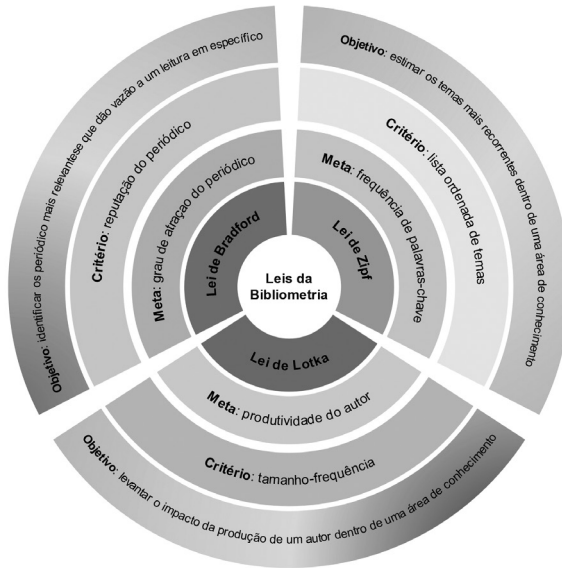


Fonte: Adaptado de Souza, Alcântara e Piatto (2017)



Além disso, Chueke e Amatucci (2015) destacam três leis que regem os estudos bibliométricos: Lei de Bradford, Lei de Zipt e Lei de Lotka, conforme descritas na figura 2.

**Figura 1- Etapas da análise bibliométrica**



Fonte: Adaptado de Chueke e Amatucci (2015)

É importante destacar que, como qualquer outro tipo de análise metodológica, a AB possui suas restrições, especialmente por se basear no rastreamento de termos em bases de dados.

Yoshida (2010) recomenda alguns cuidados durante o seu uso: (1) atentar quanto à escolha da base de dados; (2) limitar e identificar precisamente os termos a serem rastreados, criando-se hierarquias de relevância e; (3) evitar o uso de palavras com o mesmo significado dentro da língua vernácula em que a pesquisa se desenvolve. Ainda assim, dependendo do contexto, outras limitações certamente aparecerão. Portanto, caberá ao pesquisador fazer os devidos ajustes e delineamentos cabíveis.

Chueke e Amatucci (2015) sugerem que para o aprimoramento dos estudos de cunho bibliométrico deve-se considerar: (1) alinhamento do método escolhido à pergunta da pesquisa; (2) quando o número artigos for reduzido, apenas 30 ou 40 artigos, aplicar a revisão integrativa, pois é possível a leitura dos

artigos em sua integralidade; (3) conhecer a base de dados e o tempo de permanência dos arquivos no sistema; (4) estabelecer critérios de inclusão e exclusão para evitar a sobreposição; (5) fazer a leitura exploratória dos resumos, autores e suas filiações; (6) cuidado na definição das palavras-chave; (7) utilizar os operadores lógicos booleanos: 'or', 'and' e 'not'; (8) levar em conta o fator de impacto na busca dos periódicos; e (9) considerar o espaço temporal de 15 a 20 anos. É importante destacarmos que seguir esses direcionamentos pode mitigar eventuais erros, mas não serão eliminados por completo.

É fato que todos os programas de pós-graduação têm se preocupado em classificar sua produção científica, em específico, no que diz respeito aos artigos científicos. Esses veículos de divulgação (periódicos científicos) estão classificados dentro de um sistema denominado Qualis Periódicos, que tem por função aferir a qualidade dos artigos científicos. No entanto, atualmente podemos consultar a classificação das revistas qualificadas dentro da Plataforma Sucupira, considerando-se apenas os seguintes intervalos: triênio: 2010-2021 e; quadriênio 2013-2016 (PLATAFORMA..., 2021).

Contudo, de acordo com Lisboa *et al.* (2021), “o novo qualis periódicos acrescentou as estratificações A3 e A4 e excluiu a B5. Vale destacar que muito embora a estratificação C ainda exista, para essa estratificação, a pontuação é zero.” Desta forma, o novo Qualis Periódico (ainda que provisório) estabelece 8 estratos: A1; A2; A3; A4 (com valores acima da mediana) e B1; B2; B3; B4 (com valores abaixo da mediana) e C. Os mesmos autores estabelecem que essa nova classificação se consolidou por intermédio de quatro princípios básicos: estratificação única por periódico; classificação por áreas-mães; Qualis Referência; e indicadores bibliométricos<sup>7</sup>.

Reiteramos que o sistema ainda se encontra em fase de discussão, visto que apresenta inconsistências do ponto de vista da estratificação em relação às versões impressas e on-line para um mesmo título/periódico (LISBOA, *et al.*, 2021).

---

<sup>7</sup>ACAPES em revisão da ferramenta de avaliação e dos indicadores bibliométricos – que basicamente consistem no número de citações do periódico dentro de três bases: Scopus (CiteScore), Web of Science (Fator de Impacto) e Google Scholar (índice h5), leva em consideração a categoria de área que cada base enquadra o periódico e a sua posição relativa dentro dela.

### 2.3 A análise de conteúdo

Em linhas gerais, “a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”, esclarece Franco (2018, p. 25-26). A autora ainda considera que “a análise do conteúdo permite fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação” (FRANCO, 2018, p. 25-26).

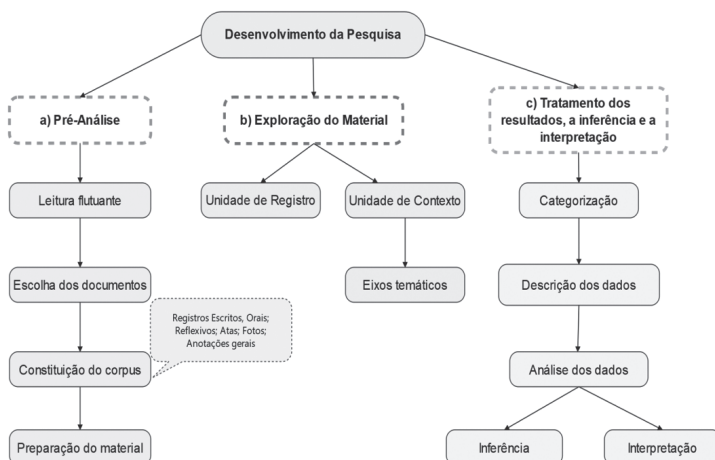
Por consequência, para o desenvolvimento da pesquisa baseada na análise de conteúdo, deve-se percorrer todas as suas fases: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos achados.

A fase da pré-análise compreende a leitura geral do material escolhido para a análise (transcrições, anotações, fotos etc.), ou seja, é o momento destinado à organização e sistematização de ideias futuras. Essa sistematização acontece através da leitura flutuante; escolha dos documentos conforme com sua representatividade, exaustividade, homogeneidade e pertinência; formulação de hipóteses e objetivos; e elaboração de indicadores (BARDIN, 2016).

A fase de aplicação da análise e tomada de decisões é a segunda fase, denominada de fase de exploração do material, na qual são estabelecidos códigos, decomposição ou enumeração, tudo em função de regras pré-estabelecidas. Assim, são criadas as unidades de registros, que podem ser: tema, palavras, personagens, palavras-chave ou palavras-temas etc., contidas em unidades de contexto que se caracterizam por serem a “[...] menor parte do conteúdo, ou seja, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2018, p. 18). Em alguns casos, as unidades de contextos se desdobram em eixos temáticos.

A última fase da ‘análise de conteúdo’ se assenta sobre os tratamentos dos resultados obtidos e a sua interpretação - fase 3. Nesta fase, os dados brutos são trabalhados no sentido de se tornarem expressivos e válidos, portanto, passam por tratamento estatístico, mesmo que simples. Sequencialmente segue-se a proposição de inferências, com o objetivo de adiantar interpretações em relação aos objetivos previstos - descobertas inesperadas, levando a novas dimensões teóricas (figura 3).

**Figura 3 - Estrutura da análise de conteúdo, conforme preconizado por Bardin**



Fonte: Adaptado de Bardin (1977, p. 102)

Ressaltamos que os três objetos de pesquisa selecionados – Google Acadêmico, análise bibliométrica e análise de conteúdo – quando associados, além de trazerem informações quantitativas, contribuem para fomentar discussões de viés qualitativo (SOUZA; ALCÂNTARA; PIATO, 2017), importantes para a pesquisa qualitativa.

### **3 A aplicação da pesquisa bibliométrica associada à análise de conteúdo: um exemplo**

Para demonstrar a o desenvolvimento da pesquisa bibliométrica associada à análise de conteúdo utilizando-se de softwares, trouxemos a pesquisa de Farias (2022) como exemplo. A autora objetivou analisar por intermédio da pesquisa exploratória e bibliográfica, associada à análise bibliométrica, como os softwares têm contribuído no sequenciamento genômico do SARS-CoV-2 (Coronavírus).

Para isso, fez uso da pesquisa bibliométrica junto à base de dados do Google Acadêmico, verificando, nos artigos completos e de acesso livre, a ocorrência dos softwares no sequenciamento genômico do SARS-CoV-2: 1. *Gegenees*; 2. *Unipro UGENE*; 3. *SEQtools*; 4. *DNAClub*; 5. *BioEdit*; 6. *Seqool*; 7. *RNAstructure e*;

8. *RNA draw*. A partir daí, construiu uma tabela de classificação de artigos de acordo com o novo Qualis-Capes e 12 nuvens de palavras, sendo 6 para títulos e 6 para as palavras-chave.

A fim de reduzir o escopo da pesquisa utilizou alguns critérios de inclusão: (1) limitou o período a janeiro de 2020 a dezembro de 2021; (2) analisou sempre os 20 primeiros textos, conforme ordem de aparecimento; e (3) avaliou apenas as citações contidas exclusivamente em artigos científicos completos e com acesso livre.

Como forma de organizar os dados obtidos ao longo das buscas, a autora estabeleceu alguns temas para estruturar seus dados: a) autoria; b) título; c) ano de publicação; d) palavras-chave; e) classificação dos periódicos (Qualis-Capes 2021)<sup>8</sup>.

Uma das características da pesquisa de Farias (2022) se refere ao indicador bibliométrico sugerido pelo novo Qualis-Capes Periódicos (tabela 1). Dentre os 110 artigos selecionados, 55 (50,0%) estavam contidos dentro das estratificações da Capes, sendo que 39 (70,1%) destes foram classificados em estratos superiores do Novo Qualis-Capes: A1 (n=16); A2 (n=15) e A3 (n=8). A outra metade estava fora do padrão estabelecido pela métrica: 2 (1,8%) artigos não pontuaram (NP\*) e 53 (48,2%) artigos não foram indexados (N/I\*\*).

**Tabela 1 – Classificação dos artigos científicos de acesso livre selecionados a partir do uso de palavras/termos de interesse na pesquisa.**

Estratificação de todos os artigos selecionados	número (n)
A1	16
A2	15
A3	8
A4	3
B1	5
B2	3

<sup>8</sup>Em linhas gerais, sabemos que até a presente data (abril de 2022) esse material, composto por 440 páginas, tem caráter provisório. Todavia, o novo Qualis Periódico da Capes unifica a classificação dos diferentes comitês de avaliação. Sendo assim, neste novo Qualis (provisório) cada periódico/revista possuirá apenas uma classificação, que abrangerá um número maior de categoria/estratos: A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4 e C). (LISTA... s/d)

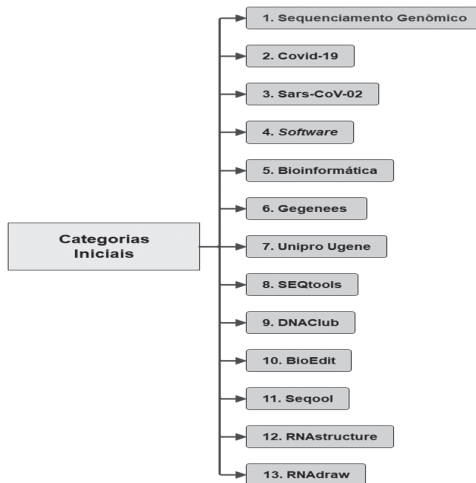


Segundo a autora, as demais nuvens seguiram o mesmo princípio de cruzamento. Posteriormente à análise bibliométrica, a autora aplicou a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Para tanto, seguiu as três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na pré-análise, recorreu à leitura flutuante sobre a temática pré-estabelecida: bioinformática; sequenciamento; Covid-19 e; SARS-CoV-2. Em seguida, realizou grupamentos progressivos, a partir das categorias iniciais, passando pelas categorias intermediárias, e finalmente chegando até às categorias finais.

Para tanto, determinou como unidade de registro as palavras/termos de relevância sobre a temática escolhida, levando em conta as leituras preliminares do tipo exploratória, importantes para o estabelecimento dos conceitos norteadores que a levaram à criação das categorias iniciais (figura 5), ou seja, preocupou-se com os conceitos norteadores, indispensáveis quando se deseja a categorização de palavras/termos, criando assim as denominadas: unidades de contexto.

**Figura 5 – Estabelecimento das categorias iniciais<sup>9</sup> do cruzamento das palavras: Unipro Ugene e Covid-19**

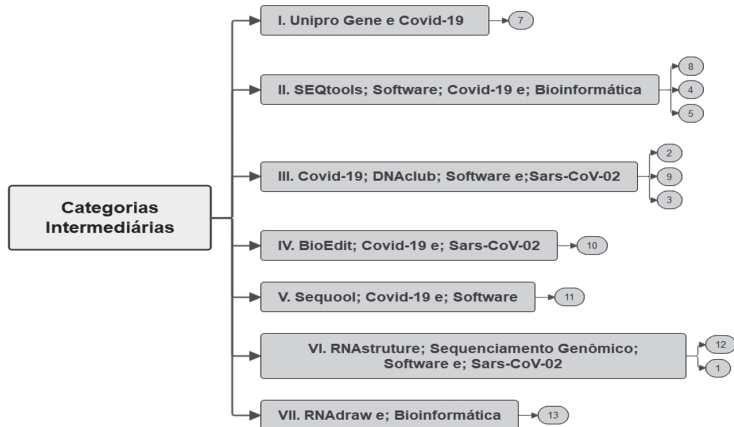


Fonte: Farias (2022)

<sup>9</sup>Para construção e apresentação gráfica das categorias, a autora (FARIAS, 2022) utilizou o software de acesso livre, WONDERSHARE - EdrawMind. Disponível em: <https://www.edrawsoft.com/pt/download-edrawmind.html>.

De acordo com Farias (2022), as categorias intermediárias (figura 6) emergiram a partir da intenção de averiguar os principais *softwares* de acesso livre empregados no sequenciamento genômico do SARS-CoV-2 (conceito norteador).

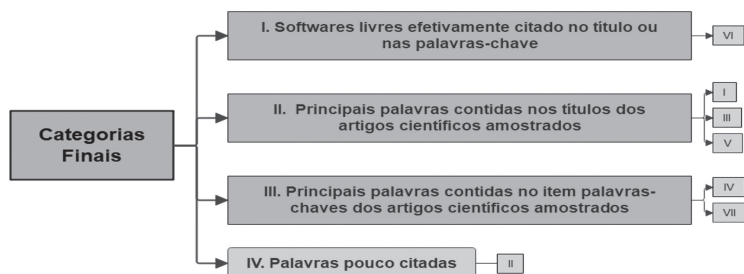
**Figura 6 – Estabelecimento das categorias intermediárias**



Fonte: Farias (2022)

Ao final do processo de agrupamento progressivo, a autora chegou às categorias finais (figura 7) que mais se alinhavam aos objetivos iniciais da pesquisa em análise.

**Figura 7 – Estabelecimento das categorias finais**



Fonte: Farias (2022)



Ao final da pesquisa, a autora conclui que o Google Acadêmico realmente se presta como ferramenta acessível à construção de uma análise bibliográfica e bibliométrica, principalmente quando diz respeito ao uso de artigos completos e de livre acesso na área da saúde/biomédica.

Todavia, ela recomenda que seja ampliado o horizonte temporal, para uma futura pesquisa, principalmente em relação à temática Covid-19; SARS-CoV-2, e novo coronavírus, pois as publicações têm crescido exponencialmente nos últimos anos.

A discente considera, ainda que o plugin vinculado ao *Google Docs*, *World Cloud*, mostrou-se limitado quando se tem um baixo número de informações (palavras) a serem contabilizadas, contudo foi eficiente para a pesquisa que desenvolveu.

#### **4. Considerações finais**

O Google Acadêmico cumpriu o seu papel como um eficiente motor de busca na pesquisa bibliográfica, à medida que trouxe muitos artigos. Entretanto, é necessário considerar os critérios de inclusão e exclusão, para que de fato a pesquisa consiga uma seleção que melhor atenda aos objetivos da investigação.

Quanto ao seu papel na pesquisa bibliométrica, foi possível extrair os indicadores que classificam os periódicos nos quais os artigos estão alojados, o que ajuda o pesquisador a selecionar arquivos com maior relevância acadêmico-científica.

Embora a análise bibliométrica se baseie em critérios quantitativos, sugerimos aos usuários, que aglutinem critérios qualitativos ao processo, pois estes oferecem subsídios para a interpretação de contextos de ordem culturais, políticos, ideológicos e econômicos, inerentes aos diversos problemas de pesquisa. Além disso, recomendamos que ao longo da investigação sobre os produtos das atividades científicas, se respeite as leis da bibliometria: Lei de Lotka – analisa a produção dos autores de artigos científicos; Lei de Bradford – analisa a dispersão de artigos científicos; e Lei de Zipf – analisa a frequência de palavras em um texto científico (SANTOS; KOBASHI, 2009). Neste sentido, consideramos que o exemplo analisado fixou-se em apenas uma das leis supramencionadas: Lei de Zipf.

O *plugin Word Cloud Generator*, criador das nuvens das palavras, embora com limitação no tocante a textos selecionados com baixo número de palavras, foi eficiente, uma vez que as palavras ganharam ordenação e distinção através de diferentes tamanhos e cores variadas. As cores particularmente “[...] estimulam a memória

e a criatividade, libertando-nos da monotonia monocromática” (BUZAN, 2019, p. 39) e, para o autor, ao serem processadas pelo cérebro ganham uma rapidez de assimilação 60 mil vezes maior que um texto. Para tanto, recomendamos esse *plugin* como forma de ampliação da criatividade e geração de novas associações de ideias.

De acordo com o exemplo mostrado neste capítulo, consideramos que a associação de técnicas (bibliográfica, exploratória e bibliométrica) que culminam na análise de conteúdo, constitui-se em fator favorável à concatenação do pensamento lógico e crítico. Em específico, a análise de conteúdo, em suas três fases, ajudou a pesquisadora a reinterpretar e ressignificar o seu objeto de estudo.

Portanto, concluímos que a associação de metodologias é de grande valia para o desenvolvimento de qualquer tipo de pesquisa, especialmente a bibliométrica, pois facilita, organiza e agiliza o processo de construção do referencial teórico, desde que se focalize nas finalidades e objetivos epistemológicos envolvidos no estudo.

## 5. Referências

AFONSO, Maria da C.; CASTIONI, Remi. Avaliação da educação profissional: análise bibliométrica no âmbito da literatura científica. **Com a Palavra, o Professor**, Vitória da Conquista (BA), v. 4, n. 10, p. 290-308, set./dez. 2019. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/352>. Acesso em: 1 abr. 2022.

AMARAL, Roniberto Morato do et.al. Uma visão da produção científica nos Anais do Encontro Nacional de Engenharia de Produção através da Bibliometria. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 24., 2004. Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ABEPRO, 2004. p. 4883- 4890. Disponível em: [http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2004\\_enegep0905\\_1065.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2004_enegep0905_1065.pdf). Acesso em: 19 fev. 2021.

ANASTASIOU, L. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Santa Catarina: Univille, 2015. p. 16 - 44.

BAIL, Rosângela de F. et. al. Métodos empregados para revisão de literatura em engenharia de 2015-2020: uma análise bibliométrica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 10., 2020. Ponta Grossa. **Anais [...]**. Ponta Grossa: APREPRO, 2020.

p.1-9. Disponível em: [https://aprepro.org.br/combreprou/2020/anais/arquivos/10092020\\_151028\\_5f80a66835d9b.pdf](https://aprepro.org.br/combreprou/2020/anais/arquivos/10092020_151028_5f80a66835d9b.pdf). Acesso em: 19 fev. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEEL, Jöran; GIPP, Bela. **Google scholar's ranking algorithm: an introductory overview**. 2009. Disponível em: <https://docear.org/papers/Google%20Scholar%27s%20Ranking%20Algorithm%20--%20An%20Introductory%20Overview%20--%20preprint.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BUZAN, Tony. O que é um mapa mental. In: BUZAN, Tony. **Dominando a técnica dos mapas mentais: o guia completo de aprendizado e uso da mais poderosa ferramenta de desenvolvimento da mente humana**. São Paulo: Cultrix, 2019. p.25-56.

CAPES melhora ferramentas de avaliação da pós-graduação. 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-melhora-ferramentas-de-avaliacao-da-pos-graduacao#:~:text=Indicadores%20bibliom%C3%A9tricos%20%E2%80%93%20basicamente%2C%20s%C3%A3o%20os,Google%20Scholar%20\(%C%ADndice%20h5\)](https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-melhora-ferramentas-de-avaliacao-da-pos-graduacao#:~:text=Indicadores%20bibliom%C3%A9tricos%20%E2%80%93%20basicamente%2C%20s%C3%A3o%20os,Google%20Scholar%20(%C%ADndice%20h5)). Acesso em: 3 abr. 2022.

CHUEKE, Gabriel Vouga; AMATUCCI, Marcos. O que é bibliometria? Uma introdução ao fórum. **Revista Eletrônica de Negócios Internacionais**, São Paulo, v. 2, n. 10, p. 1-5, ago. 2015. Disponível em: <https://internext.espm.br/internext/article/view/330>. Acesso em: 5 abr.2022.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 15 abr. 2022.

CURTY, Renata Gonçalves.; DELBIANCO, Natália Rodrigues. As diferentes metrias dos estudos métricos da informação: evolução epistemológica, inter-relações e representações. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 25, p. 1-21, 2020. Acesso em: 18 maio 2022.

WONDERSHARE. **Libere o poder das ideias**: EdrawMind, a ferramenta completa de mapeamento e brainstorming colaborativo. Versão V9.0.10 [S.l.]. Edrawsoft, 2021. Disponível em: <https://www.edrawsoft.com/pt/download-edrawmind.html>. Acesso em: 12 mar. 2022.

FARIAS, Emanuelle. **O uso de softwares livres associados ao sequenciamento genômico do SARS-Cov-2**: introdução à análise

bibliométrica. 2022. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Técnico de Nível Médio em Informática) - Instituto Federal do Paraná, Telêmaco Borba, Telêmaco Borba, 2022.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. *Revista Contemporânea de Educação*, v.10, n.20, p. 228-247, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729>. Acesso em: 5 abr. 2022.

GIL, ANTÔNIO Carlos. Como classificar as pesquisas? In: GIL, ANTÔNIO Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2018. p. 24-41.

GOOGLE acadêmico. Sobre o Google Acadêmico. 2007. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/intl/pt-BR/scholar/about.html>. Acesso em: 18 out. 2021.

GOOGLE workspace: documentos. Disponível em: <https://workspace.google.com/intl/pt-BR/products/docs/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Gramsci.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2021.

JOSHUA, Vasna; SIVAPRAKASAM, Satish. Coronavirus: bibliometric analysis of scientific publications from 1968 to 2020. **Medical Journal of the Islamic Republic of Iran**, Irã, v. 34, n. 1, p. 1-8, jun. 2020. Disponível em: <https://mjiri.iums.ac.ir/article-1-6715-en.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

LACERDA, Rogério Tadeu de Oliveira; ENSSLIN, Leonardo; ENSSLIN, Sandra Rolim. Uma análise bibliométrica da literatura sobre estratégia e avaliação de desempenho. **Gestão e Pessoas**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 59-78, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/sKh5wfCCGv68fdRP8GStLXC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 9 abr. 2022.

LISBOA, Edina Márcia et al. A disseminação do conhecimento científico e o novo qualis periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 10, p. 1-13, ago. 2021. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18834>. Acesso em: 25 mar. 2022.

LISTA de Qualis (novo) Capes. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgge/qualis-capes/>. Acesso em: 17 abr. 2022.

LUNA, S. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. C. A.(org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-36.

MAIA, Marcos; BEZERRA, Cicero Aparecido. Análise bibliométrica dos artigos científicos de jurimetria publicados no Brasil. **Rdbci: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 18, p. 1-28, 30 jun. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/rdbci.v18i0.8658889>. Acesso em: 9 abr. 2022.

MARTINS, Maria de Fátima Moreira. Análise bibliométrica de artigos científicos sobre o vírus Zika. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p.1-9, jan./mar. 2016. Disponível em: [doi:https://doi.org/10.29397/reciis.v10i1.1096](https://doi.org/10.29397/reciis.v10i1.1096). Acesso em: 9 abr. 2022.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela. Introdução. In: MATTAR, João; RAMOS, Daniela. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativa, quantitativas e mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021. p. 23-36.

MEDINA ARBOLEDA, Iván Felipe; PARAMO, Pablo. Pesquisa em educação ambiental na América Latina: uma análise bibliométrica. **Revista Colombiana de Educação**, Bogotá, n. 66, p. 55-72, jan. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-39162014000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162014000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 9 abr. 2022.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNCtcD9CvkMMxfq8NyQy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 abril. 2022.

OTLET, Paul. **Tratado de documentação: o livro sobre o livro, teoria e prática**. Brasília: Briquet de Lemos, 1934. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32627/1/LIVRO\\_TratadoDeDocumenta%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32627/1/LIVRO_TratadoDeDocumenta%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 18 mai. 2022.

PLATAFORMA Sucupira. Qualis. **Nota qualis-periódicos**. 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira>. Acesso em: 24 fev. 2022.

PRITCHARD, Alan. Statistical bibliography or bibliometrics? **Journal of Documentation**, Londres, v.25, n.4, p.348-349, jan. 1969. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/236031787\\_Statistical\\_Bibliography\\_or\\_Bibliometrics](https://www.researchgate.net/publication/236031787_Statistical_Bibliography_or_Bibliometrics). Acesso em: 1 abr. 2022.

PUCCINI, Lucas Rebelo Silva, et al. Comparativo entre as bases de dados PubMed, Scielo e Google Acadêmico com o foco na temática educação médica. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, v.10, n. 28, p.75-78, ago. 2015. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/301>. Acesso em: 15 mar. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTOS, Raimundo Nonato Macedo Dos; KOBASHI, Nair Yumiko. Bibliometria, cientometria, infometria: conceitos e aplicações. **Ensaio Geral**, v. 2, n. 1, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/119278>. Acesso em: 18 maio 2022.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Cíntia Siqueira Araújo; VIEIRA, Laís Karlina; SILVA, Johnisson, Xavier. O processo de ensino-aprendizagem na educação profissional técnica de nível médio: um estudo bibliométrico. **Resarch, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v.9, n.11, p.1-26, dez. 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/347385704\\_O\\_processo\\_de\\_ensino-aprendizagem\\_na\\_educacao\\_profissional\\_tecnica\\_de\\_nivel\\_medio\\_um\\_estudo\\_bibliometrico](https://www.researchgate.net/publication/347385704_O_processo_de_ensino-aprendizagem_na_educacao_profissional_tecnica_de_nivel_medio_um_estudo_bibliometrico). Acesso em: 4 abr.2022.

SOUZA, Thiago Alves de; ALCÂNTARA, Rosane Lúcia Chicarelli; PIATO, Éderson Luiz. Gestão de risco na cadeia de suprimentos: análise bibliométrica da produção intelectual no período de 2000 a 2015. **Revista Espacios**, Venezuela, v. 38, n.19, p.1-17, nov. 2017. Disponível em: <https://revistaespacios.com/a17v38n19/a17v38n19p16.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2022.

YOSHIDA, Nelson Daishiro. Análise bibliométrica: um estudo aplicado à previsão tecnológica. **Future Studies Research Journal**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 52-84, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://revistafuture.org/FSRJ/article/view/45/68>. Acesso em: Acesso em: 20 mar. 2022.

# O potencial de recuperação de dissertações em buscadores na internet: o caso das dissertações do ProfEPT do IFSULDEMINAS Poços de Caldas/MG (período de 2020-2021)

Sueli Machado Pereira de Oliveira<sup>1</sup>  
Judite Fernandes Moreira<sup>2</sup>  
Vanderlei Antonio Stefanuto<sup>3</sup>

## 1. Introdução

O Mestrado Profissional em Educação Profissional (ProfEPT) tem a característica de ser profissional e desenvolver pesquisas e produtos educacionais na e para a Educação Profissional e Tecnológica. O recorte temporal desta pesquisa se concentra no período 2020-2021, período que se inicia em março de 2020, com a primeira defesa do programa Polo Poços de Caldas-MG e vai até dezembro de 2021, quando tivemos a última defesa considerada nesta pesquisa.

Levantamos os seguintes questionamentos: as

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação (UFMG); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS) Campus Muzambinho - MG; Professora Permanente do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) Polo Poços de Caldas; Tel.: (035) 99987 5743. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4080153712579891>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3053-8296>. E-mail: [sueli.machado@ifsuldeminas.edu.br](mailto:sueli.machado@ifsuldeminas.edu.br)

<sup>2</sup>Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Especialista em Gerência de Unidade de Informação em Ciência e Tecnologia (UEL). Especialista em Planejamento e Gerenciamento Estratégico (PUCPR). Especialista em Gestão Pública (UEL). Bacharel em Biblioteconomia (UEL). Bibliotecária, coordenadora da biblioteca - IFSULDEMINAS - Campus Poços de Caldas. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6372461622997523>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5396-6381>. E-mail: [judite.estudos@gmail.com](mailto:judite.estudos@gmail.com)

<sup>3</sup>Doutor em Ciências (CENA/USP); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) Campus Telêmaco Borba - PR; Professor Permanente do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológico (ProfEPT) Polo Manaus Centro (IFAM/CMC); Tel.: (042) 99159 2945. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0700606379336264>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0348-590X>. E-mail: [vanderlei.stefanuto@ifpr.edu.br](mailto:vanderlei.stefanuto@ifpr.edu.br)

palavras-chave das dissertações defendidas no Mestrado ProfEPT, no Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), Polo de Poços de Caldas-MG, no período de 2020-2021, mantém correlação aos conceitos chave da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? Elas possuem relacionamentos no Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased) que facilitem a busca por um assunto ou área específicos? As dissertações contemplam a área de concentração 'Educação Profissional e Tecnológica' conforme exigido pela Norma NBR 14724:2011 e pelo *template* da dissertação? Em qual linha de pesquisa e macroprojeto há uma maior aderência das pesquisas?

Assim, esta pesquisa visou analisar as palavras-chave das dissertações do Mestrado ProfEPT - Polo de Poços de Caldas-MG, defendidas no período 2020-2021, em relação aos conceitos da EPT, cuja inspiração é no materialismo histórico; verificar se possuem relacionamentos no Brased que facilitem a busca por um assunto ou área específicos; verificar se há a identificação da área de concentração nas dissertações; e analisar qual a prevalência das linhas de pesquisa e macroprojeto.

Sabemos que, na maioria das vezes, o tempo para o desenvolvimento do projeto de um mestrado é insuficiente, uma vez que dos 24 meses para finalização do curso em pauta, durante um ano e meio os discentes estão envolvidos em disciplinas (sejam elas obrigatórias ou eletivas).

Notadamente, o que ajuda no processo da escrita é saber expressar-se com clareza, interpretar e compreender textos e ter o hábito da leitura e da escrita acadêmica. Sabemos que tudo isso vai sendo aprimorado na medida em que se pratica, mas, infelizmente, nem sempre tempo, dedicação, hábito de leitura e expressar-se com clareza de forma oral e escrita acompanham a formação anterior do mestrando. Além desse conjunto de dificuldades decorrentes de uma possível fragilidade na formação acadêmica, a construção do projeto de pesquisa se dá de forma concomitante ao cumprimento das disciplinas que, por sua vez, demandam leituras específicas que podem ou não colaborar no aprofundamento teórico-metodológico do tema escolhido, na construção e delimitação do problema e no seu encaminhamento.

Todavia, durante a elaboração do projeto e, em alguns casos, após a sua definição, podem ocorrer várias transformações, tanto no tema, no problema ou nos encaminhamentos metodológicos e isto não é uma anormalidade e, sim, parte do processo de apropriação e construção do conhecimento. Dois fatores podem ser agregadores nesse processo: o primeiro é a leitura de outros docentes do



programa com comentários e sugestões acerca do tema, problema e encaminhamentos, ampliando assim a visão do pesquisador<sup>4</sup>; outra ajuda substancial é participar de grupos de estudos<sup>5</sup> para a exposição oral de suas ideias e para a estruturação colaborativa do projeto de pesquisa.

A conquista da autonomia intelectual traz a real possibilidade de entendimento e de intervenção de forma mais consciente com a ajuda de uma compreensão e caracterização mais profunda da realidade e de uma análise crítica mais rigorosa, e segundo Fazenda (2000, p. 19), é “tarefa de cada um, em particular dos que buscam obter um saber mais elaborado e uma titulação”.

É, primordialmente, durante os anos de formação acadêmica superior, que se aprende a fazer pesquisa, seguindo este ou aquele paradigma. Temos como pressuposto que no Mestrado ProfEPT, os trabalhos para as disciplinas que o mestrando realiza, os artigos que escreve, as comunicações científicas que apresenta em eventos científicos, enfim, que toda fonte de informação oriunda desse movimento de pesquisa tenha como arcabouço metodológico e lógico a sua filiação ao paradigma do materialismo histórico. Embora não seja esta a única forma de pensamento alinhado às bases conceituais da EPT: Formação Humana Integral, Trabalho como Princípio Educativo e a Politecnia.

Porém, o que é inaceitável em uma produção acadêmica é a ausência de uma orientação teórico-metodológica ou a inexistência de pressupostos claros e objetivos, assim como incongruências epistemológicas, desalinhamentos metodológicos, ecletismo, bem como a falta de solidez teórica.

### 1.1. Apontamentos metodológicos

Este trabalho se caracteriza como um estudo quantitativo e de natureza exploratória, tendo como objetos de estudo as palavras-chave, a área de concentração, as linhas de pesquisa e os macroprojetos. Utilizamos como fonte documental as dissertações, defendidas no período 2020-2021 (DISSERTAÇÕES..., 2021).

Do ponto de vista conceitual, trouxemos, na revisão bibliográfica, alguns dos autores referência para as bases da EPT, quais sejam: Ciavatta (2016); Frigotto (1985, 2008, 2018); Frigotto e Araújo (2018); Gramsci (2004); Manacorda (1990); Monasta (2010);

---

<sup>4</sup>O que ocorre na disciplina ‘Seminários de Pesquisa.’

<sup>5</sup>Para saber mais sobre a dinâmica de grupos de estudos ver Fazenda (2000).

Nosella (2007, 2011, 2015); Pistrak (2000); Ramos (2021) e Saviani (1989, 2003, 2007, 2012, 2017). Utilizamos ainda, o documento Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Documento Base, produzido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL. Ministério da Educação..., 2007).

## 1.2. Os objetos de estudo: palavras-chave, área de concentração, linha de pesquisa e macroprojeto

Palavra-chave é definida como “palavra que relaciona elementos correspondentes ou de uma mesma área, facilitando a busca por um assunto específico” (DICIONÁRIO..., 2022). A Norma Brasileira utilizada para a escrita de resumos acadêmicos é a ABNT NBR 6028:2021, com revisão publicada em 19 de maio de 2021, que conceitua palavras-chave como sendo “palavra representativa do conteúdo do documento, escolhida, preferencialmente, em vocabulário controlado” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 2021, p. 1). A mesma Norma explica que as palavras-chave:

[...] devem figurar logo abaixo do resumo, antecedidas da expressão Palavras-chave, seguida de dois-pontos, separadas entre si por ponto e vírgula e finalizadas por ponto [informa ainda que] devem ser grafadas com as iniciais em letra minúscula, com exceção dos substantivos próprios e nomes científicos (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 2021, p.1-2).

Ressaltamos que o *template* para o trabalho final do Programa contempla as orientações de 2018 e, até o final da redação deste texto, encontrava-se ainda desatualizado.

O Mestrado ProfEPT encontra-se dentro da grande área multidisciplinar, nucleado na área de Ensino (área 46)<sup>6</sup> da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (DOCUMENTO..., 2019), e tem como objetivo, descrito no art. 2º do Regulamento Geral do programa:

[...] proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do

---

<sup>6</sup>O ProfEPT está nucleado na grande área multidisciplinar, dentro da área de ensino (área 46), entretanto, mantém forte relacionamento com a grande área das ciências humanas, a qual aloja a área da educação.

trabalho e ao conhecimento sistematizado (REGULAMENTO..., 2019).

Este mestrado possui duas linhas de pesquisa (Quadro 1), sendo que a primeira “trata dos fundamentos das práticas educativas e do desenvolvimento curricular na EPT, em suas diversas formas de oferta” (ANEXO..., 2018), considerando:

as questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Indígena, à Educação e Relações Étnico-raciais, à Educação Quilombola, à Educação do Campo, às Questões de Gênero e à Educação para Pessoas com Deficiências (PCDs) e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho (ANEXO..., 2018).

A segunda, se refere aos “processos de concepção e organização do espaço pedagógico na EPT” (ANEXO..., 2018), considerando a construção temporal, através dos estudos de memória da EPT, que ao longo do tempo, vem configurando os processos de ensino e de organização de seus espaços pedagógicos.

**Quadro 1 - Linhas de Pesquisa e Macroprojetos do PROFEPT**

<b>LINHA DE PESQUISA: Práticas Educativas em EPT</b>	
<b>Macroprojetos</b>	<b>Abriga projetos que trabalham</b>
1 - Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT.	as principais questões de ensino e de aprendizagem na EPT com foco em discussões conceituais específicas, metodologias e recursos apropriados para essas discussões e elaboração e experimentação de propostas de ensino transformadoras em espaços diversos (sala de aula, laboratórios, campo, museus, setores produtivos, internet, entre outros).
2 - Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT.	as principais questões de ensino e de aprendizagem na EPT no que se refere a questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Indígena, à Educação e Relações Étnico-raciais, à Educação Quilombola, à Educação do Campo, às Questões de Gênero e à Educação para Pessoas com Deficiências (PCDs) e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho e com os processos educacionais na EPT.

3 - Práticas Educativas no Currículo Integrado.	na perspectiva do currículo integrado, que venham a contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas e avaliativas integradas, em direção à superação da dualidade estrutural, nas diversas ações de ensino, tendo como pilares o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, com suporte da interdisciplinaridade e das diversas relações existentes no mundo do trabalho.
<b>LINHA DE PESQUISA:</b> <b>Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em EPT</b>	
Macroprojetos	Abriga projetos que trabalham
4 - História e memórias no contexto da EPT	as principais questões relacionadas à história e memória da EPT local, regional e nacional, considerando o mundo do trabalho a partir de estudos de disciplinas, eventos, instituições, currículos, espaços de formação e recursos didáticos, entre outros.
5 - Organização do currículo integrado na EPT	na perspectiva da organização e planejamento do currículo integrado, que venham a contribuir para a compreensão da realidade concreta dos conceitos da EPT e nas diversas ações de ensino, tendo como pilares o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, com suporte da interdisciplinaridade e das diversas relações existentes no mundo do trabalho.
6 - Organização de espaços pedagógicos da EPT	questões relacionadas à organização e planejamento de espaços pedagógicos, formais e não formais, da pesquisa, do ensino, da extensão e da gestão da EPT. Os projetos devem investigar as relações desses espaços com a EPT e as suas interlocuções com o mundo do trabalho e os movimentos sociais.

Fonte: Os autores (2022)

Ambas as linhas possuem como foco as “[...] estratégias transversais e interdisciplinares, que possibilitem formação integral e significativa do estudante, sustentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais (LINHAS..., 2019)”.

A NBR 14724:2011 define que a área de concentração deve constar na folha de aprovação, sendo esta:

Elemento obrigatório. Deve ser inserida após a folha de rosto, constituída pelo nome do autor do trabalho, título do trabalho e subtítulo (se houver), natureza (tipo do trabalho, objetivo, nome da instituição a que é submetido, área de concentração) data

de aprovação, nome, titulação e assinatura dos componentes da banca examinadora e instituições a que pertencem. A data de aprovação e as assinaturas dos membros da banca examinadora devem ser colocadas após a aprovação do trabalho (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 2011, p. 7) (grifo nosso).

O *template* da dissertação orienta que as informações sobre a identificação da área de concentração e da linha de pesquisa devem estar localizadas na folha de rosto e na folha de aprovação. No *template*, consta o seguinte texto na folha de rosto:

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica OU Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica (TEMPLATE..., 2019) (grifo nosso).

Ambas, 'folha de rosto' e 'folha de aprovação', são elementos obrigatórios. Ressaltamos que não encontramos referência no *template* quanto à identificação do macroprojeto na dissertação.

### 1.3 O corpus da pesquisa

Conforme explicitado, o recorte temporal desta pesquisa foi o período de 2020 a 2021, período este em que foram defendidas 26 dissertações, conforme Tabela 1.

A primeira entrada de alunos foi no 2º semestre de 2018, sendo matriculados 22 alunos. No 2º semestre de 2019, entraram mais 22 alunos e em decorrência da pandemia do Coronavírus-19 (Sars-CoV-2), em 2020 não houve processo seletivo, sendo novamente aberto para matrículas somente no primeiro semestre de 2021, com a entrada de mais 24 alunos.

**Tabela 1 - Dissertações do Mestrado ProfEPT - Polo de Poços de Caldas, defendidas no período 2020-2021**

Entrada	Defesa 2020	Defesa 2021	Total
2º semestre de 2018	09	13	22
2º semestre de 2019	-	04	04
Total	09	17	26

Fonte: Os autores (2022)

Não conseguimos todas as 26 dissertações, pois até o final de dezembro de 2021, uma não havia sido entregue na biblioteca<sup>7</sup>. As 25 dissertações foram classificadas em ordem cronológica crescente como D1, D2, D3... D25, conforme mês e ano de defesa.

## 1.4 Os caminhos da pesquisa

A pesquisa documental foi dividida em dois momentos. No primeiro, levantamos a inserção ou não na folha de rosto e na folha de aprovação informações sobre a 'área de concentração' e 'linha de pesquisa'. Como não obtivemos resultado e para ampliar as possibilidades de encontrar alguma referência, incluímos 'macroprojeto' na busca e procuramos através da ferramenta 'localizar' do *word*, de forma que buscamos na dissertação toda. Após várias buscas, chegamos às seguintes categorias, com base nas quais fizemos nossa análise: (a) Identifica a área de concentração; (b) Identifica a linha de pesquisa; (c) Identifica o macroprojeto; (d) Não identifica a área de concentração; e (d) Não identifica a linha de pesquisa.

Ressaltamos que acrescentamos o macroprojeto na busca, pois a partir dele é possível identificar a linha de pesquisa a qual a dissertação se insere, quando esta não é identificada diretamente. Na análise consideramos o exposto nos documentos oficiais, ou seja, a Norma da ABNT NBR 14724:2011 e o template da dissertação.

No segundo momento, levantamos as palavras-chave dos 25 resumos publicados considerando na análise as categorias: (a) sua correlação aos termos ligados à EPT; e (b) o relacionamento deles dentro das categorias expressas no Brased. Escolhemos o Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased), construído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (PESQUISA..., 2022), pois é um vocabulário controlado, que reúne termos relacionados entre si, a partir de uma estrutura conceitual de um campo específico de conhecimento, ou seja, da Educação.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup>A dissertação D11 possui 3 resumos e, segundo a autora explica na Apresentação (D11): "o estudo foi dividido em três etapas diferentes e subsequentes que são apresentadas em três artigos ao longo desta dissertação com o objetivo de torná-los mais facilmente comunicáveis", e nossa escolha para análise foi pelo primeiro resumo, pois, a ficha catalográfica o tomou como referência.

<sup>8</sup>A opção por esse Tesouro se deve ao fato de ele ser uma fonte de pesquisa relevante, o qual abarca as diferentes áreas do conhecimento humano, o que pode facilitar a busca de informação e minimizar tempo e custos para seu levantamento e conhecimento por pesquisadores.

Para o tratamento analítico, nos baseamos nas orientações da Norma da ABNT NBR 6028:2021 que versa sobre as palavras-chave e em publicações de pesquisas sobre resumos, e tomamos como referencial o alinhamento teórico-metodológico inspirado no materialismo histórico.

Na definição de Lo Monaco (2006, p. 82):

O elemento principal do thesaurus é o descritor, designação dada ao termo ou símbolo autorizado e formalizado que servirá para representar, sem ambiguidade, as informações contidas no documento. Cada descritor deverá representar apenas uma unidade conceitual do sistema a que pertence.

No Tesouro da Educação, os termos são classificados em 4 categorias básicas: Contexto da Educação, Escola-Instituição, Fundamentos da Educação e Educação, cada uma delas se subdividindo em inúmeras outras subcategorias relacionadas. A estrutura de um Tesouro diz respeito aos relacionamentos, às ligações e vinculações existentes entre os conceitos representados por termos e é essa estrutura que traz ao usuário a possibilidade de encontrar o termo mais adequado, mesmo desconhecendo o nome específico para a ideia ou conceito. A partir do que o usuário informa, outros termos, oportunos ou não, são apresentados para sua escolha.

Com os resultados esperamos compreender, refletir e criticar eventuais omissões e fragilidades e aproveitar a produção científica no âmbito da análise aqui realizada, como fonte de reflexão e crítica interna. Esta pesquisa se justifica, uma vez que não encontramos produção analítica com o mesmo *locus* de pesquisa (IFSULDEMINAS, Polo Poços de Caldas-MG) e a relevância que as palavras-chave possuem em processos de indexação e recuperação da informação, assim como a relevância de se colocar as informações sobre a área de concentração - Educação Profissional e Tecnológica e a linha de pesquisa nas dissertações.

Ressaltamos que entre os anos de 2018-2019 existiu um movimento interno da Comissão Nacional do ProfEPT, no sentido de solicitar aos orientadores a identificação também nos resumos dos elementos: linha de pesquisa e macroprojeto.

Para o desenvolvimento do tema, organizamos este capítulo em três seções. Na primeira, trazemos os principais conceitos em relação aos pressupostos teóricos da EPT; na segunda, apresentamos os resultados e as discussões e, na terceira, tecemos as considerações finais e possibilidades de pesquisa.

## 2. Conceitos e pressupostos das bases da EPT

Compreendemos que, para abordar os conceitos e pressupostos do Mestrado ProfEPT, temos que partir de autores que adotam as epistemologias do materialismo histórico e ter o cuidado em distinguir os termos de acordo com os autores e o contexto histórico.

Entendemos que a escola única do trabalho (ou unitária) em Gramsci, reflete-se no termo formação integrada, preconizado na junção da profissionalização ao ensino médio geral, caracteriza-se como de natureza filosófica, visando dotar os sujeitos de uma formação omnilateral (NOSELLA, 2007), abrangendo as dimensões da vida humana: trabalho, ciência e cultura, o que é melhor explicado no excerto:

Defendida no campo intelectual como possibilidade de “travessia” para a formação politécnica, a formação integrada tem como princípios: a superação da dualidade educacional, expressão de seu sentido ético-político; a filosofia da práxis, manifestada pela relação trabalho, ciência e cultura como seu sentido filosófico; a formação humana integral, por meio da indissociabilidade entre conhecimentos gerais e específicos, expressão de seu sentido epistemológico; e a reconstrução da totalidade dos conhecimentos facilitada pela interdisciplinaridade como seu sentido pedagógico (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018, p. 283).

A ciência engloba os conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo do tempo, já a cultura, se refere aos valores e às normas que orientam a vida em sociedade. Em referência a essa formação, encontramos diferentes termos: formação humana, formação humana integral ou formação integrada (BRASIL, Ministério da Educação..., 2007; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006; CIAVATTA, 2016; FRIGOTTO, 2018).

A educação, historicamente nas sociedades de classes, foi orientada pelo conceito de unilateralidade. Ramos (2021) busca recuperar o sentido de formação integral atrelado à concepção do humano como construção histórico-social, tal qual o oposto de unilateralidade, que é a *omnilateralidade*, com inspiração nos escritos de Marx e Engels e dos pedagogos socialistas, nos dizeres da autora, a formação integral é aquela:

que proporciona a apreensão do mundo pelos sujeitos por meio dos conhecimentos das propriedades das ‘coisas’ e dos ‘homens’ (ciências da natureza e humanas); dos parâmetros de valorização (ética) e de simbolização (arte) desse mundo e sua cultura; e dos processos de produção material (técnica e tecnologia).



Nesses termos, a formação integral compreende a superação das dicotomias entre formação geral e profissional e entre cultura humanística e cultura técnica (RAMOS, 2021, p. 207).

O trabalho é uma categoria discutida por Marx, o trabalho como produtor do que a gente entende como Homem. Isso ocorreu na segunda metade do século XIX e, a partir daí, outros autores foram traduzindo a categoria trabalho para o campo da educação.

O primeiro foi o próprio Marx que a denominou ensino tecnológico, ensino politécnico pode ser considerado sinônimo (MARX apud SAVIANI, 2007, p. 163), com o estudo da tecnologia em si. Uma ou duas vezes ele usa a expressão politécnico e, geralmente, para se referir às escolas politécnicas. Então, em referência a Marx, chamamos de educação tecnológica (BRASIL, 2007).

De acordo com Saviani (2007), Lenin é quem elabora o termo politecnicia e dá sua própria interpretação a esse conceito, então o termo diz respeito a uma outra conjuntura e, por conta da Revolução Russa, é a interpretação dominante à época. O autor caracteriza politecnicia como os “fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna” (p. 164). Entretanto, o termo politécnica soa como algo que dá muita importância ao aspecto maquinal, técnico propriamente dito.

No final dos anos 1920, Gramsci (2004) tece uma crítica ao conceito de educação politécnica e coloca a tônica no aspecto humano, trazendo o conceito de trabalho como princípio educativo. Então, este conceito é de Gramsci e não de Marx, nem de Lenin, e, portanto, tecido em uma outra conjuntura, a do historicismo italiano, (CIAVATTA, 2016; BRASIL, 2007).

Entre outros, podemos encontrar sobre o trabalho como princípio educativo em Gramsci (2004), Monasta (2010), Brasil, (2007), Frigotto (1985, 2008, 2018) e Saviani (2007). Para Frigotto (2008), não é uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Realçamos este aspecto, pois é frequente reduzir o trabalho como princípio educativo à ideia didática ou pedagógica do aprender fazendo, são três momentos que não podem ser confundidos um com o outro.

Na essência, a ideia de educação tecnológica, politécnica e trabalho como princípio educativo é a mesma, apenas muda a palavra em si. No Brasil o termo dominante é a politecnicia, que ganhou contornos de debate entre Saviani (1989, 2003) e Nosella (2007) com a intervenção de outros, mas no fundo todos concordam com a noção de trabalho como princípio educativo que retoma

Marx, para o qual, o trabalho cria o Homem e o trabalho dignifica o Homem, entretanto, na sociedade capitalista, o trabalho nega a essência do Homem.

Do ponto de vista conceitual, Saviani (2007, p. 162) explica que:

na abordagem marxista o conceito de politecnia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo [e, ainda que] grosso modo, pode-se entender que, em Marx, 'ensino tecnológico' e 'ensino politécnico' podem ser considerados sinônimos. (grifo nosso).

Tendo como referência Manacorda (1991), suas análises apontam o termo educação tecnológica como melhor tradução para a concepção marxiana do que os termos politecnia ou educação politécnica.

O que o Nosella (2011, 2015) traz de novidade é a discussão do trabalho como princípio pedagógico que varia em cada fase da vida das pessoas, fases do desenvolvimento psicológico e biológico da criança até o ser humano adulto e, portanto, seriam fases escolares também. Já o trabalho como princípio educativo é geral, com a discussão de que o trabalho dignifica o Homem.

Tem ainda uma outra discussão, que pode ser melhor entendida em Nosella (2011), do trabalho como princípio educativo ou trabalho como princípio formativo que inverte a expressão para o princípio educativo do trabalho. A diferença entre um e outro termo é que um é mediado pela escola, pela cultura, pela educação e o outro é mediado diretamente pela relação com o trabalho.

No campo do marxismo existem os adeptos da escola única do trabalho, que está diretamente envolvida com o trabalho e com a realidade. Assim, a escola só faz sentido quando ela dá a sua contrapartida e contribui com a produção, não só a produção material, mas a cultural também, nesse sentido, a escola é um apêndice, uma continuidade da realidade.

Já outros interpretam como Gramsci que essa relação não pode ser imediata. Então é essa distinção do trabalho como princípio educativo que é uma mediação e o princípio educativo do trabalho como uma relação direta.

Apontamos a obra clássica sobre o trabalho como elemento pedagógico de Pistrak (2000) que discute a experiência concreta do trabalho dos jovens e adultos, ou mesmo das crianças, como uma base sobre a qual se desenvolvem processos pedagógicos ou mesmo a atividade prática como método pedagógico.

Outrossim, em Frigotto (2018, p. 264):

[...] a articulação entre trabalho e ensino deve servir para formar homens omnilaterais, ou seja, promover e desenvolver amplas capacidades humanas, intelectuais e práticas; assim, o trabalho coloca-se como princípio educativo somente quando compreendido na perspectiva da revolução social. Compreendê-lo apenas na sua perspectiva pedagógica seria, portanto, um equívoco.

E, por último, trazemos a pesquisa como princípio educativo, considerando-a como princípio também do Mestrado ProfEPT, a partir do pressuposto de que a pesquisa “contribui para a construção da autonomia intelectual e deve ser intrínseca ao ensino, bem como estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores” (BRASIL, 2007, p. 48). Somente dessa forma se transforma a pesquisa em trabalho engajado e comprometido com a transformação social.

### **3. Resultados e discussão**

Nesta seção, apresentamos os dados e as análises em relação à área de concentração, linha de pesquisa, macroprojeto e palavras-chave.

#### **3.1. Análise da Área de Concentração, Linha de Pesquisa e Macroprojeto nas Dissertações do PROFEPT - Polo de Poços de Caldas, Defendidas no Período de 2020-2021**

Observando o Quadro 2, verificamos que 100% dos trabalhos não apresentam, na folha de rosto e na folha de aprovação a identificação da área de concentração e da linha de pesquisa. As únicas quatro que fazem menção a linha de pesquisa, colocam essa informação no resumo, na introdução ou na apresentação. Duas delas (D4, D15) se inserem na linha de pesquisa ‘Práticas Educativas em EPT’ e outras duas (D8 e D25) na linha de pesquisa ‘Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT.’ Uma delas (D4) identificou o macroprojeto 3 - Práticas Educativas no Currículo Integrado e outra (D8) o macroprojeto 6 - Organização de espaços pedagógicos na EPT, do qual inferimos a linha de pesquisa.

**Quadro 2 - Linhas de Pesquisa e Macroprojetos nas dissertações do Mestrado ProfEPT Polo Poços de Caldas, defendidas no período 2020-2021**

<b>Categorias</b>	<b>Folha de Rosto</b>	<b>Folha de Aprovação</b>	<b>Localizado em outras partes</b>
a) Identifica a área de concentração	-	-	-
b) Identifica a linha de pesquisa.	-	-	- D4 (no resumo) - D15 (na introdução) - D25 (na introdução) - D8 (na apresentação)
c) Identifica o macroprojeto.	-	-	- D4 (no resumo)
d) Não identifica a área de concentração.	- D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20, D21, D22, D23, D24, D25.		
d) Não identifica a linha de pesquisa	- D1, D2, D3, D5, D6, D7, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D16, D17, D18, D19, D20, D21, D22, D23, D24.		

Fonte: Os autores (2022).

Assim, verificamos que não foram atendidas as orientações da ABNT ou do template, quanto à identificação da área de concentração 'Educação Profissional e Tecnológica' e da linha de pesquisa 'Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica' ou 'Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica', e mesmo considerando as outras partes do texto, não foi possível localizar essas informações. Não foi possível analisar a prevalência de uma ou outra linha de pesquisa e macroprojeto, pois não foram encontrados nas dissertações.

### **3.2 Análise das palavras-chave das dissertações do ProfEPT – Polo de Poços de Caldas, defendidas no período de 2020-2021**

Antes da análise, gostaríamos de deixar a consideração de que compreendemos que a escolha de palavras-chave é totalmente

dependente da subjetividade dos autores em relação ao tratamento dos dados e ao recorte teórico desejado e, também, que muitas vezes elas são complementadas, nos resumos, por outras palavras distintas, que ampliam o espectro de possibilidades daquele texto ser encontrado quando se utiliza dos diversos motores de busca existentes. Assim, elas cumprem com a função complementar entre: resumo e título do trabalho.

De um total de 103 palavras-chave encontradas nas dissertações aqui analisadas e, após a retirada das que se repetem, encontramos 75 termos diferentes (Quadro 3). O mais empregado foi 'Educação Profissional e Tecnológica', que aparece 18 vezes, seguido de 'Formação Integral' e 'Sequência Didática' que aparecem cinco vezes cada um e os seguintes, duas vezes cada um deles: 'Pedagogia Histórico-Crítica', 'Produto Educacional' e 'Ensino Integrado'.

**Quadro 3 - Palavras-chave em Dissertações do ProfEPT, defendidas no período 2020-2021**

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Administração</li> <li>- CEFET-MG</li> <li>- Cidadania</li> <li>- Ciências humanas</li> <li>- Conscientização</li> <li>- Contextualização</li> <li>- Cotidiano Escolar</li> <li>- Cuidador Infantil</li> <li>- <i>Cyberbullying</i></li> <li>- Direito do Trabalho</li> <li>- Documento base</li> <li>- Drama</li> <li>- Educação Ambiental</li> <li>- Educação Financeira</li> <li>- Educação Fiscal</li> <li>- Educação Integrada</li> <li>- Educação legislativa</li> <li>- Educação política</li> <li>- Educação Profissional e Tecnológica</li> <li>- Educador da Infância</li> <li>- Egressos</li> <li>- Empreendedorismo</li> <li>- EPT</li> <li>- Ensino</li> <li>- Ensino integrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino Médio Integrado</li> <li>- Ensino técnico</li> <li>- Ensino técnico integrado ao ensino médio</li> <li>- Estágio obrigatório</li> <li>- Estágio Supervisionado</li> <li>- Formação humana integral</li> <li>- Formação Integral</li> <li>- Formação Profissional</li> <li>- Gênero</li> <li>- Gestão de Carreira</li> <li>- Gestão orçamentária</li> <li>- Glossário virtual</li> <li>- História</li> <li>- Igualdade de gênero</li> <li>- Inclusão social</li> <li>- Inserção Profissional</li> <li>- Institutos Federais de Educação Ciências e Tecnologia</li> <li>- Interdisciplinaridade</li> <li>- Jogo didático para Web</li> <li>- Juventude Estudantil</li> <li>- Língua inglesa</li> <li>- Literatura</li> <li>- Meninas nas Ciências Exatas</li> <li>- Metodologias ativas</li> <li>- Música</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Narrativa</li> <li>- Necessidade Informacional</li> <li>- Omnilateralidade</li> <li>- Pedagogia Histórico-Crítica</li> <li>- Perspectiva crítica</li> <li>- Práticas Pedagógicas</li> <li>- Prevenção</li> <li>- Processos de Adoecimento Escolar</li> <li>- Produto Educacional</li> <li>- Profissionais de informática</li> <li>- Profissionalização</li> <li>- Questão Ambiental</li> <li>- Química</li> <li>- Realidade aumentada</li> <li>- Rede Federal</li> <li>- Reforma do Ensino Médio</li> <li>- Role-playing game</li> <li>- Saúde do Trabalhador</li> <li>- Saúde e segurança do trabalhador</li> <li>- Segurança no Trabalho</li> <li>- Sequência Didática</li> <li>- Sexualidade</li> <li>- Trabalho coletivo</li> <li>- Tributação</li> <li>- Trigonometria e eletromagnetismo</li> </ul>
--	--	--

Fonte: Os autores (2022).

Em relação ao quantitativo de palavras-chave colocadas nos resumos, varia de 3 a 6, conforme Tabela 2, sendo o mais comum colocar a quantidade de quatro (44%). Os modelos de Artigo e Dissertação do ProfEPT sinalizam o mínimo de três e o máximo de cinco, sendo, portanto, seis palavras-chave fora da orientação, correspondendo a 4% das dissertações.

**Tabela 2 - Número de palavras-chave colocadas nos artigos e dissertações**

<b>Nº de Palavras-chave</b>	<b>%</b>
Três	24
Quatro	44
Cinco	28
Seis	4
Total	100

Fonte: Os autores (2022)

A estrutura de um Tesouro diz respeito às vinculações existentes entre os conceitos representados por termos e, isso, traz a possibilidade de encontrar o termo mais adequado. Por exemplo, 'Educação Ambiental' (D13) está relacionada em diversas categorias (grande grupo ao qual pertence o descritor) e, no caso, a perspectiva da pesquisa era ensino, então, pelo Brased, a escolha mais adequada seria 'Prática de Educação Ambiental' que faria o relacionamento mais adequado de acordo com a dissertação, ou seja, dependendo da abordagem do termo na pesquisa, as relações entre os conceitos podem se alterar.

Outra escolha de palavras-chave em desacordo com as hierarquias expressas no Brased é o termo 'Educação Financeira', que vai aparecer na categoria 'Escola-Instituição' na subdivisão 'Gestão Financeira da Educação', o que certamente não era a ligação que se queria em D3 pois, na dissertação, o termo está relacionado ao ensino da educação financeira.

Termos muito genéricos também não são boas escolhas, como é o caso de 'Ensino' (D3) pois, foram encontrados 418 resultados dentro de vinte conceitos relacionados (Quadro 4), sendo que quinze deles estão na categoria Escola-Instituição, e os outros cinco, na categoria Educação. Assim, a escolha do termo 'Ensino' para palavras-chave não é a mais acertada, pois está relacionado em duas categorias, com conceitos muito diferentes entre si.

#### Quadro 4 - Relacionamentos no Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased) para o termo Ensino

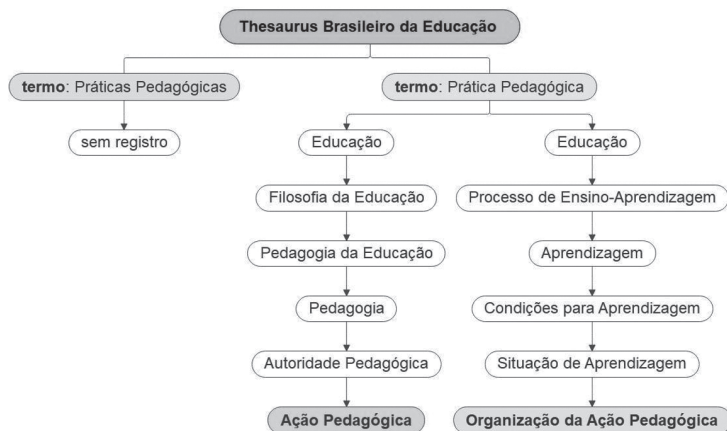
Escola-Instituição	Educação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acesso ao Ensino</li> <li>- Acesso Ao Ensino Básico</li> <li>- Acesso ao Ensino Superior               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Administração</li> </ul> </li> <li>- Administração da Educação Escolar</li> <li>- Administração da Educação Superior</li> <li>- Administração das Instituições de Ensino</li> <li>- Administração das Instituições de Ensino Superior</li> <li>- Administração dos Sistemas de Ensino               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Administração Escolar</li> </ul> </li> <li>- Admissão no Ensino Superior</li> <li>- Aluno do Ensino Supletivo</li> <li>- Aptidão para o Magistério               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação do Ensino</li> </ul> </li> <li>- Associação de Educação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem</li> <li>- Aprendizagem Cooperativa</li> <li>- Apresentação do Plano de Ensino               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Áreas de Estudo</li> </ul> </li> <li>- Alternância Ensino-Trabalho</li> </ul>

Fonte: Os autores (2022)

Para evidenciar que é necessário cuidado na escolha dos termos, vejamos que para o termo 'Práticas Pedagógicas' (D21), não existe nenhum registro cadastrado no Brased, mas se colocado no singular o termo aparece relacionado a 'Ação Pedagógica' e a 'Organização da Ação Pedagógica', com relacionamentos diferentes entre os conceitos, conforme mostrado na Figura 1.

Uma análise criteriosa poderia indicar opções mais assertivas para a escolha dessa palavra-chave como, por exemplo, 'Processo de Ensino-Aprendizagem', 'Aprendizagem', 'Condições para aprendizagem', 'Situação de Aprendizagem' ou 'Organização da Ação Pedagógica'.

**Figura 1 - Relacionamentos no Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased) para o termo Prática Pedagógica**



Fonte: Os autores (2022)

Outras situações são ainda piores pois, conforme Quadro 5, da totalidade das palavras-chave das dissertações aqui analisadas, quarenta e uma delas (40%), não estão cadastradas no Brased.



**Quadro 5 - Termos utilizados nas Dissertações do Mestrado ProfEPT - Polo de Poços de Caldas, defendidas no período 2020-2021, com nenhum registro cadastrado no Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased)**

<ul style="list-style-type: none"> <li>- CEFET-MG</li> <li>- Ciências humanas</li> <li>- Cuidador Infantil</li> <li>- <i>Cyberbullying</i></li> <li>- Drama</li> <li>- Educação Fiscal</li> <li>- Educação legislativa</li> <li>- Ensino Médio Integrado</li> <li>- Ensino técnico integrado ao ensino médio</li> <li>- EPT</li> <li>- Estágio obrigatório</li> <li>- Formação humana integral</li> <li>- Gestão de Carreira</li> <li>- Gestão orçamentária</li> <li>- Glossário virtual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Igualdade de gênero</li> <li>- Inserção Profissional</li> <li>- Institutos Federais de Educação Ciências e Tecnologia</li> <li>- Jogo didático para Web</li> <li>- Juventude Estudantil</li> <li>- Língua inglesa</li> <li>- Meninas nas Ciências Exatas</li> <li>- Metodologias ativas</li> <li>- Narrativa</li> <li>- Necessidade Informacional</li> <li>- <i>Omnilateralidade</i></li> <li>- Perspectiva crítica</li> <li>- Práticas Pedagógicas</li> <li>- Processos de Adoecimento Escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produto educacional</li> <li>- Profissionais de informática</li> <li>- Realidade aumentada</li> <li>- Reforma do Ensino Médio</li> <li>- <i>Role-playing game</i></li> <li>- Saúde do Trabalhador</li> <li>- Saúde e segurança do trabalhador</li> <li>- Segurança no Trabalho</li> <li>- Sequência Didática</li> <li>- Trabalho coletivo</li> <li>- Tributação</li> <li>- Trigonometria e eletromagnetismo</li> </ul>
---	---	---

Fonte: Os autores (2022)

Isso significa que essas dissertações estarão ‘fora do radar’ de quem deseja a recuperação de documentos, tendo como referência as palavras-chave.

E, como nossa indagação principal é se é possível estabelecer alguma relação de identidade entre as palavras-chave e as bases conceituais que envolvem a EPT, consideramos que uma parte pequena (12%) delas têm forte ligação com as bases da EPT: educação integrada, ensino integrado, ensino médio integrado, ensino técnico integrado ao ensino médio, formação humana integral, formação integral, omnilateralidade, Pedagogia Histórico-Crítica e perspectiva crítica.

Entretanto, nem todas possuem relacionamentos no Brased: ensino médio integrado, ensino técnico integrado ao ensino médio, formação humana integral, *omnilateralidade* e perspectiva crítica, ou seja, estes termos ligados às bases da EPT colocados nas dissertações, não são apropriados para palavras-chave.

Outros termos também ligados às bases da EPT, mas que não estão entre as palavras-chave, também não estão relacionados no Brased: formação humana integral, trabalho como princípio educativo e trabalho como princípio pedagógico.

No intuito de fornecer outras possibilidades para palavras-chave ligada à base conceitual da EPT, além dos termos já colocados nas dissertações e que se encontram no Brased (educação integrada, formação integral e Pedagogia Histórico-Crítica), buscamos outros termos no próprio Brased e encontramos outras possibilidades: compreensão crítica da realidade, crítica social dos conteúdos, educação e trabalho, educação politécnica, educação profissional, educação profissional integrada, educação socialista, educação tecnológica, ensino integrado, ensino politécnico, ensino técnico, escola unitária, formação humana, formação integrada, formação politécnica, politecnia, integração curricular, pedagogia da politecnia, politecnia, práxis pedagógica, profissionalização, relação educação/trabalho, relação teoria-prática, trabalho como educação, trabalho e educação.

#### **4. Considerações finais**

Verificamos que todas as dissertações defendidas e aqui analisadas não estão alinhadas às orientações da NBR 14724:2011 e do *template* da dissertação, disponível no site do IFES, quanto à identificação da área de concentração ‘Educação Profissional e Tecnológica’ e da linha de pesquisa ‘Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica’ ou ‘Organização e Memórias

de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica’.

Mostramos que muitas das palavras-chave estão em desacordo com as hierarquias expressas no Brased. Em 4% das dissertações, o quantitativo das palavras-chaves está fora do padrão estabelecido pelo ProfEPT. E, de um total de 25 dissertações, a palavra-chave ‘Educação Profissional e Tecnológica’ está em 18 delas, indicando que 72% dos mestrands consideram a temática da EPT como significativa na sua pesquisa. Consideramos relevante fazer uma busca em Tesouros na hora da escolha de palavras-chave, pois elas precisam estar de acordo com aqueles termos utilizados na tarefa de indexação e recuperação de informação. Ficou evidente a falta de critérios na seleção das palavras-chave e a não consulta ao Tesouro antes de sua escolha, indicando a necessidade de uma ação de orientação aos mestrands.

Como possibilidade de pesquisas futuras, recomendamos a utilização de outros Tesouros, como por exemplo, o Thesaurus da UNESCO, e buscar as razões pelas quais os termos: formação humana integral, trabalho como princípio educativo e trabalho como princípio pedagógico não possuem relacionamentos no Brased.

Consideramos que a escolha das palavras-chaves é uma tarefa que exige conhecimento sobre o funcionamento do processo de indexação e recuperação de documentos e não pode ser negligenciado no desenvolvimento da pesquisa e na publicação da dissertação ou do(s) artigo(s) dela oriundo(s).

E, por último, ressaltamos que deve ser preocupação constante de mestrands e orientadores dar a devida visibilidade às produções acadêmicas e o atendimento às exigências formais, como por exemplo, as estabelecidas nas normas da ABNT e no *template* para a escrita da dissertação. Assim, recomendamos que os resultados desta pesquisa possam favorecer uma possível (re)orientação aos mestrands e os processos internos de (auto) avaliação que indicam a atualização do template do Mestrado ProfEPT, e ainda, a sua efetiva utilização.

## 5. Referências

ANEXO ao regulamento. 2018. Disponível em: [https://profepit.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma\\_2018/Regulamento/Anexo-ao-Regulamento-2019.pdf](https://profepit.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/Anexo-ao-Regulamento-2019.pdf). Acesso em: 15 mar. 2022

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028**: informação e documentação - resumo, resenha e recensão - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação - trabalhos acadêmicos - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 30 mar. 2022.

CIAVATTA, Maria. Da educação politécnica à educação integrada: como se escreve a história da educação profissional. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2016, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1027-2869-1-pb.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

DISSERTAÇÕES defendidas. 2021. Disponível em: <https://portal.pcs.ifsuldeminas.edu.br/profept-dissertacoesdefendidas>. Acesso em: 2 abr. 2022.

DOCUMENTO de área: área 46: ensino. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2022.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 11-20.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. Disponível em: [https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos\\_Federais\\_de\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Ci%C3%AAncia\\_e\\_Tecnologia\\_-\\_Rela%C3%A7%C3%A3o\\_com\\_o\\_Ensino\\_M%C3%A9dio\\_Integrado\\_e\\_o\\_Projeto\\_Societ%C3%A1rio\\_de\\_Dese](https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%AAncia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Dese) nvolvimento.pdf. Acesso em: 2 abr. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 11, n.3, p. 1-14, set./dez., 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação**,

**Ciência e Tecnologia:** relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. Disponível em: [https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos\\_Federais\\_de\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Ci%C3%A Ancia\\_e\\_Tecnologia\\_-\\_Rela%C3%A7%C3%A3o\\_com\\_o\\_Ensino\\_M%C3%A9dio\\_Integrado\\_e\\_o\\_Projeto\\_Societ%C3%A1rio\\_de\\_Desenvolvimento.pdf](https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%A Ancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf). Acesso em: 28 mar. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (rg.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 249-266. Disponível em: [https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos\\_Federais\\_de\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Ci%C3%A Ancia\\_e\\_Tecnologia\\_-\\_Rela%C3%A7%C3%A3o\\_com\\_o\\_Ensino\\_M%C3%A9dio\\_Integrado\\_e\\_o\\_Projeto\\_Societ%C3%A1rio\\_de\\_Desenvolvimento.pdf](https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%A Ancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf). Acesso em: 28 mar. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (org.). **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/143.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Gramsci.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2021.

LINHAS de pesquisa. 2019. Disponível em: <https://profep.ifes.edu.br/areadeconcentracao?start=1>. Acesso em: 10 mar. 2022.

LO MONACO, Gaetano. O thesaurus brasileiro da educação. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 87, n. 215, p. 81-86, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2795/2530>. Acesso em: 29 mar. 2022.

LUNA, S. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. C. A.(org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 23-36.

MANACORDA, Mário A. **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artmed, 1991.

MONASTA, Atílio. **Antonio Gramsci.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (Coleção Educadores).

NOSELLA, Paolo. Ensino médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QcVnGf8d3CKnYspwdWMX97H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2022.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wFtvf3SFQR6y5qfVvNPmY8s/?lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2022.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503411>. Acesso em: 15 mar. 2022

PALAVRA-CHAVE. In: DICIONÁRIO online de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/palavra-chave/>. Acesso em: 7 abr. 2022.

PESQUISA Tesouros. Disponível em: [http://pergamum.inep.gov.br/pergamumweb/biblioteca/pesquisa\\_thesauro.php](http://pergamum.inep.gov.br/pergamumweb/biblioteca/pesquisa_thesauro.php). Acesso em: 29 mar. 2022.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo na formação integral dos sujeitos. In: CORRÊA, H. E. R.; FIORUCCI, R.; PAIXÃO, S. V. **Educação (integral) para o século XXI**: cognição, aprendizagens e diversidades. Bauru, SP: Gradus Editora, 2021.

REGULAMENTO geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional. 21 fev. 2019. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16413-regulamento13julho>. Acesso em: 25 mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface**, Comunicação Saúde Educação, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 711-724, jul./set., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/tPJYjtq6473tpSkqTQkNZWm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxpvrzCX5GYtgFpr7VbhG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989. Disponível em: <https://portaltrabalho.files.wordpress.com/2015/03/sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

TEMPLATE dissertação formato tradicional. 2019. Disponível em: <https://profepet.ifes.edu.br/tcc>. Acesso em: 25 mar. 2022.

Os temas do livro são diversos como é diversa também a pesquisa em educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, esperamos que a leitura contribua com o processo metodológico de pesquisadores que têm na ciência a sua profissão.

Pesquisar é bem mais do seguir descrições ou receitas, é aceitar a dúvida e a inventividade como parceiros de jornada.

Se no final dessa leitura muitas perguntas ainda estiverem no ar, então é porque a contribuição dos autores atingiu seu propósito. Afinal, refletir sobre metodologia não é dar garantias do que se deve fazer, mas sim fomentar a possibilidade de que cada um de nós possa encontrar seu próprio jeito de seguir. Então, que esse percurso seja leve, produtivo e desafiador, como toda boa caminhada deve ser.

