

**Metodologias de Pesquisas Empíricas sobre formação continuada de docentes nos
Institutos Federais (2015-2020)**

*Empirical Research Methodologies on continuing teacher education at Federal Institutes (2015-
2020)*

Fábio Kalil de Souza
Luiz Anselmo Menezes Santos
Priscila Soares Silva
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
São Cristóvão-Sergipe-Brasil

Resumo

Este estudo objetivou mapear as principais metodologias que têm sido utilizadas em pesquisas empíricas de mestrado e doutorado no contexto da formação continuada dos Institutos Federais de Educação, Ciência, Tecnologia realizadas entre 2015 e 2020. Trilhamos a metodologia quantitativa para atingir o objetivo. Concluímos identificando a prevalência de estudos qualitativos. A entrevista, a aplicação de questionário e a pesquisa documental têm sido as principais formas de coleta dos dados; e a análise de conteúdo seguida das análises descritiva e interpretativa são as principais formas elegidas para análise das comunicações do *corpus* empírico.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Institutos Federais de Educação; Metodologias de Pesquisas.

Abstract

This study aimed to map the main methodologies that have been used in empirical master's and doctorate research in the context of continuing education at the Federal Institutes of Education, Science, Technology conducted between 2015 and 2020. We followed the quantitative methodology to achieve the objective. We concluded by identifying the prevalence of qualitative studies. The interview, questionnaire application and documentary research have been the main forms of data collection; and content analysis followed by descriptive and interpretive analysis are the main forms elected to analyze the communications of the empirical corpus.

Keywords: Continuing Teacher Training; Federal Institutes of Education; Research Methodologies.

Introdução

A última década tem sido marcada por expressiva quantidade de pesquisas no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com enfoques em diferentes aspectos da docência. Originados em 2008 com a Lei n. 11.892/08, que cria a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e dá outras providências, os Institutos Federais de Educação têm ofertado cursos em distintas modalidades e níveis de ensino, da Educação Básica à Pós-Graduação. Para tal oferta, a instituição é formada por profissionais diversos que assumem cargo docente, como licenciados, bacharéis e tecnólogos, os quais atuam nesses níveis e modalidades (SOUZA; SILVA, 2021).

Essa formação tem sido objeto de interesse no meio acadêmico, costurando uma relação desse processo formativo com: a construção de saberes docentes; a formação da identidade profissional ou profissionalidade do/a docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT); a prática pedagógica e/ou de ensino; a inovação teórico-metodológica, para citar alguns exemplos. As pesquisas se multiplicam no sentido de melhor conhecer a instituição, desde sua origem até sua recente institucionalidade (SOUZA; BENITES, 2021), a educação que oferece e seus profissionais para melhor intervir.

Neste estudo, nossa lupa investigativa se move em direção à formação continuada de docentes bacharéis e tecnólogos, com ênfase nas metodologias que vêm sendo adotadas nas pesquisas de mestrado e doutorado de programas de pós-graduação nacionais. Partimos de uma questão axial que abre o artigo: quais as principais metodologias que têm sido trabalhadas em pesquisas empíricas em nível *stricto sensu* sobre formação continuada de docentes não licenciados no âmbito dos Institutos Federais (IF)? Os campos empíricos foram duas bases de dados eletrônicas de domínio público, explicitada na seção do método.

Na trilha das pesquisas recentes nos IF, gravitando a referida formação, constata-se variadas abordagens teórico-metodológicas, objetos de pesquisa, participantes, objetivos e itinerários para construção do conhecimento. São pesquisas que têm, nos docentes, uma das principais fontes que jorram dados e informações, obtidas, sobretudo, por meio de entrevistas e aplicação de questionários, que trazem/narram as visões dos participantes sobre temas e questões de interesse do/a pesquisador/a. Ou seja: são pesquisas cujos resultados evidenciam a compreensão de um determinado fenômeno com base na comunicação dos participantes; são, portanto, marcadas por suas subjetividades, que interpretam e descrevem

a realidade objetiva. Face a tal compreensão e a partir de uma análise bastante crua de investigações de campo envolvendo o tema, definimos como hipótese do estudo que a maior parte das dissertações e teses encontradas seriam de natureza qualitativa, seguidas de mistas e, em menor proporção, quantitativas.

Identificar tais metodologias, os procedimentos de coleta de dados, os instrumentos da coleta e as técnicas de análise dos dados utilizadas pode contribuir para sinalizar: tendências, o que vem dando certo ou logrado êxito, sem a intenção de estabelecer comparações; e lacunas ou situações a explorar a partir do que não foi encontrado/implementado. Dessa maneira, definimos como objetivo do estudo: mapear as principais metodologias que têm sido utilizadas em pesquisas empíricas de mestrado e doutorado envolvendo docentes não licenciados, no contexto formação continuada dos IF. Alcançá-lo significou dar evidência a elementos dos percursos metodológicos inscritos nesses trabalhos para, então, oferecer uma leitura crítica do gradiente encontrado e apontar outros caminhos metodológicos possíveis.

A principal sedução deste estudo, na qual concentra sua relevância, é o impulso que oferece para novas pesquisas a partir da análise dos resultados. Por uma via de natureza quantitativa, buscamos atingir o objetivo traçado envidando esforços para interpretar a coleta e vetorizar trilhas metodológicas a partir das insuficiências ou ausências identificadas. Nesse processo, não nos restringimos a meramente identificar e analisar quais métodos foram utilizados nas pesquisas mencionadas, como também abrangemos os procedimentos de coleta e as técnicas ou métodos à sombra dos quais os dados foram analisados. Cabe finalizar esta seção dizendo que as discussões construídas em torno dos achados do trabalho não têm a pretensão de explorar ao limite o objeto, mas de alimentar o debate sobre um aspecto tão caro, mas, por vezes, nem sempre bem compreendido, que são as nuances metodológicas envolvidas nas pesquisas com docentes.

Nos tópicos seguintes, lançamos respectivamente os fundamentos teóricos e metodológicos.

Formação Continuada de Professores: síntese de concepções recorrentes

O escopo teórico na formação continuada de docentes, promovida pela escola, tem historicamente elaborado diferentes conceitos e abordagens desse processo. A literatura

*Metodologias de Pesquisas Empíricas sobre formação continuada de docentes nos
Institutos Federais (2015-2020)*

registra duas grandes tendências que, internamente, têm diferentes enfoques: uma tradicional, que parece mais aceita, de natureza instrumental, pragmática, utilitarista na qual os docentes são consumidores de informações e técnicas, não atuando como protagonistas da dinâmica educativa; e outra que valoriza a autonomia, a reflexão sobre a prática e a criticidade do/da professor/a (ALVARADO PRADA, FREITAS; FREITAS, 2010; PAULA, 2009; COSTA, 2004; HERNANDÉZ, 1998).

Esses autores comungam que a formação continuada durante muito tempo foi e é concebida como distribuição de pacotes de informações de forma acrítica e não raro descontextualizada, com fito de preencher lacunas da formação inicial que impedem dar soluções/respostas a problemas complexos do cotidiano escolar. E para atender a interesses e necessidades de conhecimentos específicos, promovem-se cursos de curta duração, palestras, seminários, mesas redondas e congêneres. Acontece que na prática essas esporádicas iniciativas promovidas pelas escolas ou Secretarias de Educação em parcerias com empresas ou universidades, muitas vezes desenraizadas do solo escolar, configuram um saber sem rosto, descolado das demandas institucionais, de suas necessidades e características, dos saberes docentes, resultando numa experiência oca, que se dá num vazio de sentidos para eles. Estes, não raro, participam motivados pela aquisição de certificados para ascender na carreira e obter vantagens salariais. Essa abordagem subentende que a acumulação de conhecimentos científicos é a solução para resgatar o docente de sua aparente incapacidade e despreparo (ALVARADO PRADA, FREITAS; FREITAS, 2010; PAULA, 2009).

Todavia, concordamos com Amador e Nunes (2019) que o processo de formação continuada de docentes está anexado a uma concepção formativa que separa as funções de: i) suprir carências teórico-metodológicas; ii) aprimorar e/ou atualizar o conhecimento profissional; iii) avançar na carreira e iv) mudar de função no quadro profissional da escola. Tudo isso é importante para o/a professor/a, contudo, nossa perspectiva de formação continuada é a de desenvolvimento da atividade profissional no transcorrer de toda sua trajetória e que objetiva proporcionar-lhe melhorias no exercício da profissão, tendo em vista a aprendizagem discente.

A segunda abordagem se refere à formação continuada de um profissional aberto a novas possibilidades, autônomo e reflexivo. As situações formativas nas instituições que

seguem essa perspectiva, reagindo à concepção construtivista e tecnicista anterior, favorecem momentos relevantes que gerem a reflexão sobre a própria prática docente, entrelaçada à busca de soluções produção de saberes para problemas concretos do cotidiano. Nesse horizonte, sua prática pedagógica é compreendida levando em conta a influência das dimensões socioculturais e econômicas mais amplas, suas condições de trabalho e influências da própria cultura escolar (PAULA, 2009).

Para Costa (2004), todo processo de formação, inclusive a continuada, deve reconhecer e valorizar os saberes docentes. Nessa percepção, é valioso considerar aspectos psicossociais do desenvolvimento profissional, pois há importante variação de anseios e necessidades dos/das docentes durante sua carreira assinala. Em relação às duas concepções de formação continuada, o mesmo autor destaca que nenhuma se processa de forma isolada, mas híbrida, com a prevalência de uma delas (é pelo predomínio das características e pressupostos que se identifica se é uma tendência tradicional ou inovadora).

Desse enfoque inovador, três aspectos viscerais são fornecidos: i) a escola como local de formação; ii) a valorização da experiência docente e iii) a relevância do ciclo de vida docente. O pesquisador lusitano entende que a escola é local privilegiado dessa formação e ao cotidiano escolar deve estar articulado, haja vista que nele o/a docente desenvolve novos aprendizados, revisa sua *práxis* (unidade entre teoria e prática), realiza descobertas e assume novas posturas. O segundo aspecto tem em Tardif (2002) sua contribuição, que destaca o papel dos saberes da prática no desenvolvimento profissional docente, oriundos de seu trabalho cotidiano e que se traduzem em saber ser e saber fazer, portanto são conhecimentos produzidos na experiência e por ela validados. O terceiro aspecto, que põe em relevo o ciclo vital do docente, tem em Huberman (1992) um de seus primeiros teóricos, que identificou estágios ou etapas básicas (não lineares) na trajetória docente, em paralelo ao ciclo de vida humana, do início da carreira ao final, cujas mudanças devem ser ponderadas em uma proposta de formação permanente. As necessidades, os interesses e as expectativas docentes, quanto à formação, modificam-se ao longo do ciclo e parece sofrer um decréscimo à medida que se aproxima da aposentadoria.

Formação Continuada de Docentes Não Licenciados nos IF

O processo ensino-aprendizagem escolar é influenciado por uma gama de fatores objetivos e subjetivos que tornam a docência uma profissão instigante, complexa e constantemente desafiadora. Essa condição do ofício é ainda mais densa em complexidade especialmente para aqueles/as que não foram formados pedagogicamente para o ensino, como parcela de docentes dos Institutos Federais e das Universidades composta por bacharéis e tecnólogos, que ingressaram nessas instituições via concurso público sem antes cogitarem a docência, movidos/as a princípio, em sua maioria, pela estabilidade de emprego e pelo plano de carreira e remuneração atrativos.

Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu artigo 67, dispõe que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério”, isto é, para o exercício da docência é necessário experiência anterior ao magistério. Todavia, com crescimento substancial da rede de IF houve, por consequência, expressiva ampliação da oferta de cursos profissionalizantes que demandaram força de trabalho para o ensino, os/as docentes, impelindo os IF a contratarem profissionais sem a obrigatoriedade de quaisquer experiências anteriores à docência. Tal fato tem contribuído para necessidade de formação continuada institucionalizada de profissionais para o exercício do ofício.

A formação continuada de docentes e a ausência de uma formação específica para o exercício da docência de não licenciados têm sido temáticas que vêm atraindo o interesse crescente de pesquisadores/as que, na última década, vêm abordando diferentes enfoques no âmbito dos Institutos Federais (ALMEIDA, 2018; BARROS, 2017; BARROS, 2016; BARROSO, 2019; CARNEIRO; CAVALCANTE, 2018; CAVALCANTE, 2018; COUTINHO, 2019; GUEDES; SANCHEZ, 2017; FERNANDES, 2019; JUNIO, 2017; LIMA, 2018; MACENHAN, TOZETTO E BRANDT, 2016; NORONHA, 2017; NUNES, 2001; OLIVEIRA, 2018), entre outros.

Os/as professores/as bacharéis são graduados/as e/ou pós-graduados/as em áreas específicas e, de modo geral, não participaram de experiências profissionais ligadas à docência durante suas trajetórias profissionais antes do ensino. Nos Institutos Federais ingressaram possivelmente pressupondo que, para ser docente, bastava dominar conhecimentos da área de formação específica. Esse entendimento não tem solidez científica, mas diferente, para o exercício da docência é mister, além de saberes adquiridos

no cotidiano da sala de aula, uma formação pedagógica própria inerente aos cursos de formação de professores/as que os/as habilitam ao ensino ou construída ao longo da carreira; uma formação que envolve um repertório de saberes para além o conhecimento de sua área.

Por outro lado, na resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Tecnológica, no art. 53, prevê a docência para bacharéis e tecnólogos nos cursos técnicos de nível médio, conferindo-lhes o direito de formação pedagógica complementar, bem como de cursos de graduação ou ter reconhecimento de seus saberes profissionais via certificação de competência equivalendo à licenciatura (BRASIL, 2021). Ressalte-se que a referida resolução faz menção aos saberes docentes nas seguintes expressões:

Art. 57. A formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica, além do bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir o processo de aprendizagem de estudantes, requer o desenvolvimento de saberes e competências profissionais, associados ao adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares referentes ao campo específico de sua área, de modo que esse docente:

I - possa fazer escolhas relevantes dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, para que o formando tenha competências para responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador;

II - tenha o domínio dos chamados conhecimentos disciplinares associados aos saberes pedagógicos e do conjunto dos conhecimentos da base científica e tecnológica da atividade profissional; e

III - saiba fazer e saiba ensinar, estando o saber vinculado diretamente ao mundo do trabalho, no setor produtivo objeto do curso.

O artigo 57 valoriza saberes pedagógicos e disciplinares para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve estar conectado às mudanças/ inovações do mundo do trabalho e, especificamente, ao setor produtivo do curso. Há uma indicação, porém, de não restringir o ensino à mera formação instrumental/operacional do/a estudante, mas de modo a formar um cidadão competente para lidar com desafios cotidianos privados e profissionais, isto é, propõe-se uma formação mais abrangente “como cidadão trabalhador”. Por outro lado, não se verifica a valorização do/a docente como produtor de saberes; dos saberes originados em suas distintas e complexas experiências de ensino e que nenhuma proposta de formação permanente pode suprir.

Método

Com foco no objetivo do estudo, optamos metodologicamente por uma abordagem quantitativa (SAMPIERI, COLLADO E LUCIO, 2013; CRESWELL, 2010; SEVERINO, 2011,

RICHARDSON, 2009; GIL, 2002; BATISTA, CAMPOS, 2007). Além de harmonizar-se com o referido objetivo, uma segunda importante razão de escolha dessa abordagem consiste na escassez de pesquisas de cunho quantitativo no âmbito dos Institutos Federais. É digno de registro que, na pesquisa quantitativa, utiliza-se o raciocínio dedutivo para testar hipóteses elaboradas pelo/a pesquisador/a; tem a pretensão de generalizar os resultados encontrados em uma amostra para uma coletividade mais ampla, como também de que os estudos realizados possam ser replicados.

Este estudo foi realizado com base nas publicações contidas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), considerando as divulgadas entre 2015 e 2020, abordando as pesquisas sobre a formação continuada de docentes não licenciados nos Institutos Federais. Como termos de busca, utilizamos: “formação continuada de professores bacharéis”, “formação continuada de docentes bacharéis” e “Instituto Federal” com conectivos booleanos. Do total de pesquisas encontradas, depois dos filtros típicos das bases, iniciamos a seleção a partir dos títulos e resumos. Quando estes não informavam cabalmente acerca da metodologia adotada, analisamos o capítulo metodológico. Incluímos todos os trabalhos sobre tal formação, ainda que envolvessem a participação de docentes licenciados ou tratasse também de formação inicial. Poucos trabalhos em duplicidade, os não empíricos e os que não tiveram sua divulgação autorizada foram excluídos.

Resultados e Discussão

Os dados aqui organizados foram os resultados obtidos após o percurso metodológico e postos em interpretação, ou seja, lançamos mão dos quadros e gráficos e produzimos conclusões para testar a hipótese lançada e verificar se respondemos o problema de partida proposto. A partir dessa organização, quantificamos os dados alusivos às metodologias, condutas de coleta (isoladas e/ou combinadas) e de análise deles.

Das 20 pesquisas analisadas (14 dissertações e 6 teses), no tocante ao método os dados indicam que a abordagem qualitativa foi predominante (18), seguida de pesquisas mistas (2) e ausência do tipo quantitativa. Sabe-se que escolha da natureza da pesquisa está fortemente conectada ao problema de pesquisa formulado e aos objetivos traçados; e essa prevalência de pesquisas quali aponta para tendência por objetos e focos de interesse relacionados às subjetividades dos sujeitos, em especial os/as docentes, como pode ser

observada nas pesquisas tendo como *lóci* os Institutos Federais. As pesquisas quanti-quali, porém, que podem ampliar ainda mais a compreensão do fenômeno, ainda são tímidas. Já a ausência de pesquisas quanti sugere um campo de carências a explorar, com grande potencial de significados.

Entendemos que a baixa quantidade dessas duas últimas abordagens pode ter conexão, para além da pergunta de partida e objetivos mencionados, com suas complexidades e especificidades de desenvolvimento, que demandam mais tempo de análise dos dados no caso da quanti-quali; a natureza e a complexidade do objeto, que a quanti isoladamente não dá conta; também pouca destreza ou intimidade técnica no tratamento de dados estatísticos de pesquisadores/as para as quanti e incipiência de uma cultura de pesquisas quantitativas na instituição, muito utilizadas nas pesquisas experimentais como as realizadas no campo da saúde. À vista dessa escassez de pesquisas quanti, entendemos que os IF perdem parcialmente no seu potencial de produção de dados quantitativos para análise e tomadas de decisão e de construção do conhecimento.

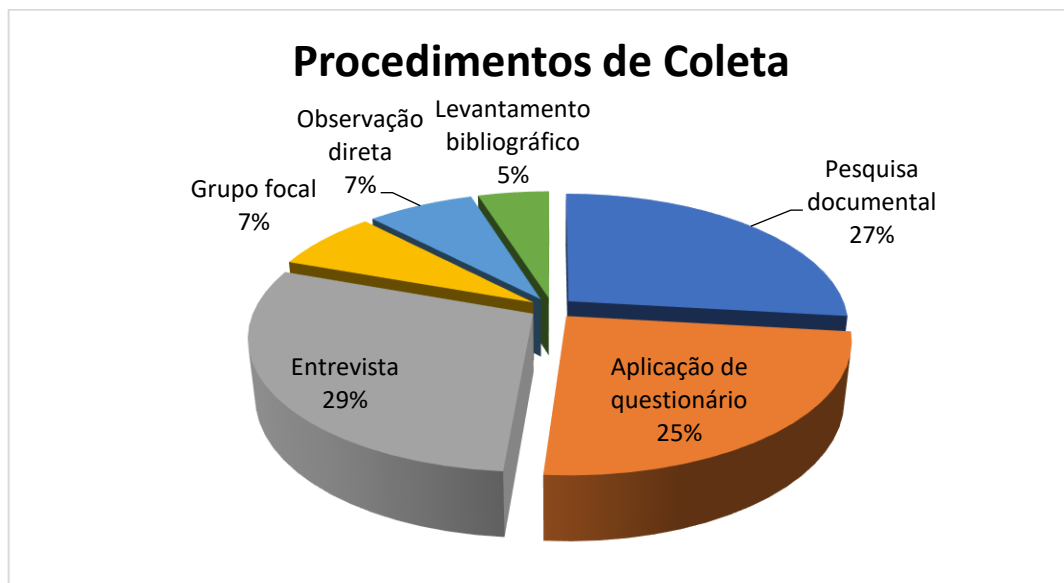
Em muitos casos, o que pode parecer um ponto forte – grande quantidade de pesquisas qualitativas dentro dos IF –, torna-se o tendão de Aquiles na medida em que, ao excluir a obtenção e análise de dados quantitativos, reduz-se a amplitude de análise, deixando do lado de fora números que poderiam melhor auxiliar na compreensão de determinados objetos investigativos. À vista disso, tal compreensão coloca aos pesquisadores dos IF a ingente tarefa de pensar e desenvolver (em número crescente) pesquisas que envolvam o tratamento de dados estatísticos, isto é, utilizando o método quantitativo, como também ampliar as mistas ou híbridas. Para essa mudança é preciso formular adequadamente o problema de partida e definir objetivos bem delineados para tratamento estatístico dos dados.

Com base na predominância de qualitativas deste estudo, sublinhamos que a pesquisa social valoriza as relações e correlações. Os fatos, práticas e processos humanos acontecem na relação como, por exemplo, a formação de professores/as, que mantém estrita relação com a economia, a política, a cultura e com as mudanças societárias diversas. Evidentemente isso não significa que o/a pesquisador/a não fará distinções, noutros termos, que ele não vai tratar com as especificidades. Não obstante, tais pesquisas não abrem mão das

contextualizações, do que é sociocultural, compreendendo as ações humanas vinculadas ao seu contexto. Portanto, a cultura tem centralidade na pesquisa qualitativa, abordagem recorrente em pesquisas sociais (BATISTA; CAMPOS, 2007; MACEDO, 2006).

Nesse horizonte, podemos inferir que não há pesquisa qualitativa sem contextualizar os sujeitos, suas narrativas, seus modos de compreender e interpretar seu mundo e a si. Pesquisadores como Severino (2011), Macedo (2006), Gil (2002), Laville e Dionne (1999) já preconizavam que ao pesquisador compete, desamarrado de suas noções e preconceitos, ir aos sujeitos da pesquisa e escutá-los sensivelmente, buscando captar o implícito também em suas falas e silêncios e compreender os sentidos e significados que imprimem à realidade/mundo/contexto no qual se inserem, pois, entendem os autores, essa realidade é uma construção dos sujeitos. Macedo (2006) assinala que as narrativas desses os constitui como sujeitos e faz, assim, aparecer o cultural e o social no particular.

Em relação aos procedimentos para levantamento dos dados e informações, atingimos o seguinte resultado:



A utilização da entrevista e da pesquisa documental, combinadas ou isoladamente, ou formando tríade com aplicação de questionário, lideram nas pesquisas encontradas, seguidas por aplicação de questionário, grupo focal e observação direta e levantamento bibliográfico empatados em menor número. Tanto o procedimento de entrevista quanto o da pesquisa documental apareceram em 12 das pesquisas; a aplicação de questionário em 10; o grupo focal em 4; e observação direta e pesquisa bibliográfica em 3 delas. Vale pôr em relevo que todos

esses procedimentos estão afinados com o método e são amplamente promovidos nas pesquisas qualitativas dentro das ciências humanas e sociais. Como os principais participantes das pesquisas deste trabalho foram docentes, o trabalho com roteiros de entrevista – individual ou coletiva (grupo focal) –, com questionários semiestruturados e a observação em campo com registro de eventos, falas e contextos se mostram também alinhados e coerentes às pesquisas quali, como também representam poderosos instrumentos de coleta quando elaborados adequadamente.

É necessário frisar que o contexto não equivale ao meio físico, mas é produzido pelos sujeitos que ali interagem. Nessa compreensão, as pessoas em conexão – mediadas pela linguagem – formam o ambiente umas com e para outras, e sob tal ótica podemos compreender que um contexto de pesquisa, a exemplo da escola, “é uma construção na qual a intersubjetividade é incontornável” (MACEDO, 2006, p. 34). As entrevistas servem para conhecer o/a participante e seu contexto na sua própria linguagem, isto é, conhecer a realidade a partir de quem a descreve, permitindo ao/à pesquisador/a construir uma compreensão, uma interpretação (contextualizada) do dito/narrado. Esse poderoso recurso, que é a entrevista, permite captar sentidos e representações construídos pelos sujeitos e que assume ao pesquisador a própria realidade, ainda que eivada da subjetividade de quem a comunica.

Outro importante recurso na tradição metodológica qualitativa ou na quanti-quali e marcante nos achados deste estudo é a pesquisa documental. Quando a motivação do/a pesquisador/a é estudar um problema a partir das falas dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem deles/as é necessária à investigação, pode-se incluir todas as formas de produção dos/as participantes em escrita como memorandos, *emails*, relatos de experiência etc.; e no caso da escola, seus documentos oficiais são relativamente perenes e relevantes para pesquisa. E os IF são produtores de abundantes documentos com as mais variadas finalidades funcionais e organizacionais. Os documentos são assim uma fonte primária essencial para compreensão da instituição educativa, porque neles estão fixadas, não raro com detalhes, normas, valores, diretrizes, prescrições, objetivos, conteúdos e práticas valorizados por ela (MACEDO, 2006).

*Metodologias de Pesquisas Empíricas sobre formação continuada de docentes nos
Institutos Federais (2015-2020)*

Um procedimento muito comum e profícuo também encontrado nos achados deste trabalho foi a aplicação de questionário, sobretudo conjugada com a entrevista e/ou com a pesquisa documental. Quando devidamente estruturados e validados, os dados e informações obtidas podem enriquecer/complementar/aprofundar os obtidos em entrevista, e vice-versa, comparando ou confrontando seus resultados. Ambos instrumentos têm limites e alcances, como se sabe, mas suas vantagens isoladas e, principalmente costuradas, têm ganhado espaço nas investigações no âmbito dos IF. Selltiz, Wrightsman e Cook (1987) destacam três importantes benefícios do questionário: i) são instrumentos menos dispendiosos para se aplicar, especialmente com a versatilidade dos programas e aplicativos existentes; ii) evita potenciais influências do pesquisador, como gerar algum grau de inibição na produção da resposta e iii) permite mais espontaneidade e segurança dos informantes, quando lhes é assegurado o sigilo/anonimato.

Como forma de entrevista coletiva, o grupo focal (SEVERINO, 2011; GONDIM, 2003) foi identificado como outra estratégia de levantamento de dados que pensamos complementar à entrevista ou à aplicação de questionário ao provocar falas coletivas numa dinâmica de socialização de experiências sobre pontos que precisam ser melhor esclarecidos. O segundo autor explica que esse procedimento consiste em uma técnica de pesquisa que coleta informações por intermédio das interações grupais ao se discutir um determinado tópico/tema indicado pelo/a pesquisador/a, quem observa as interações e incentiva a livre participação.

Finalmente a coleta via observação direta, com registros no diário de campo, num esforço adicional de buscar detalhes de comportamentos e falas do cotidiano empírico. A observação nos remete ao olhar do/a pesquisador/a. Olhar mais do que uma experiência perceptiva, e sim como pensamento (GHEDIN; FRANCO, 2008). Olhar que requer uma mudança de atitude frente ao mundo e da forma que os fatos e fenômenos são estruturados pela cultura. Nesse lume, olhar “pensante” significa perceber e interpretar a fim de compreender. Pelo olhar se observa o mundo em suas nuances, suas diferenças e semelhanças, suas contradições, seus contrastes. Em seu olhar, o pesquisador busca ir além do que é comumente visto, adentrando mais e mais profundamente na realidade, rejeitando assim o que é aparente. Para alcançar o nervo da realidade pesquisada, é relevante o

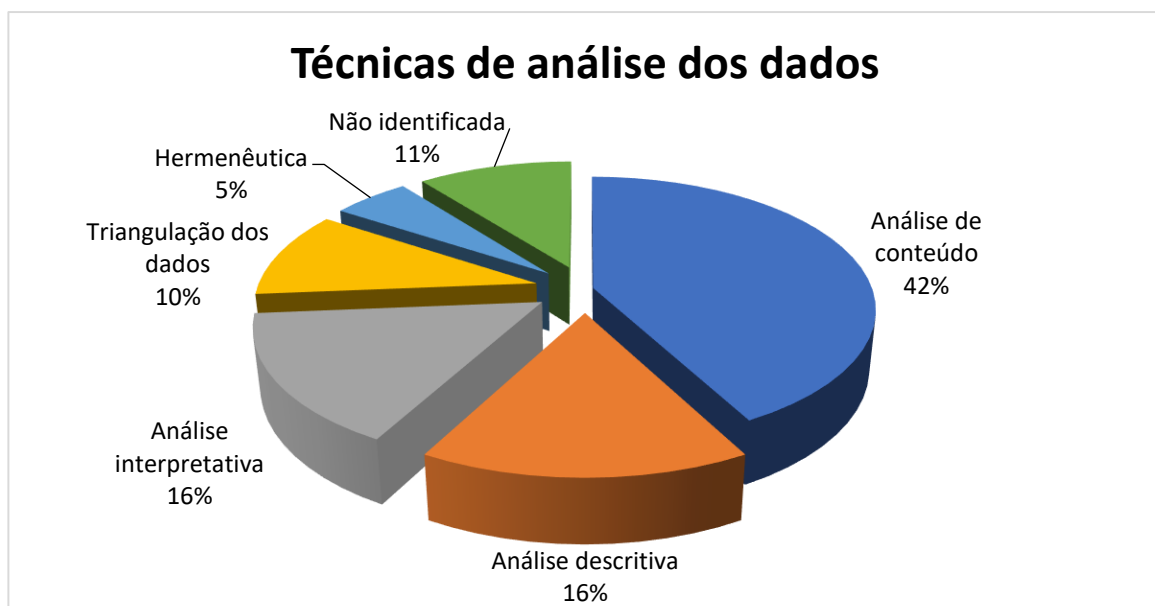
aprimoramento constante desse olhar, que, como se concebe, é um exercício de pensar sistemática e metodologicamente o que é visto.

Por conseguinte, mais do que enxergar o real tal como se mostra, o olhar escrutínio do/a pesquisador/a o/a impele a perceber em que esse real consiste e porque se apresenta assim (daquele modo e não de outro). Essa passagem da percepção crítica do mundo para compreendê-lo implica interpretação, e “só haverá interpretação verdadeira quando for certo distanciamento da cultura em que se está inserido” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 89). Os mesmos autores explicam que, para compreender, é preciso uma “atitude de suspeita” sobre o que se capta à primeira vista e o que se produz como produto reflexivo inicial (texto), sendo o distanciamento a condição fundante para interpretação e compreensão autênticas. Compreensão e explicação se articulam dialeticamente, ainda sublinham, possibilitando a interpretação dos fatos humanos.

Importante observar que o lance transicional da percepção à compreensão requer o movimento da realidade/fenômeno ao pensamento, à mesma proporção que este impacta na (re)leitura de seu objeto de investigação. Da experiência do olhar à explicação do objeto, pesquisador/a e mundo se implicam, e a expressão deste se torna possível pela linguagem, comumente a escrita no âmbito da academia. A linguagem, mediadora dessa experiência e o pensamento permite a reflexão e a amplia à medida que o olhar vai dissecando a realidade e analisando suas minúcias. A palavra, portanto, é a “potencializadora do olhar, que se explica e se compreende pela linguagem”, elucidam os mesmos autores. Podemos, com segurança concluir, ante o exposto, que o olhar é sempre interpretativo, visto que é resultado dos processos de percepção e de interpretação. Ao interpretar um recorte da realidade ele/ela atribui-lhe sentidos e significados, representando-a e registrando suas reflexões via processo comunicativo, o qual “potencializa ou limita a expressão do próprio objeto e a compreensão que o/a pesquisador/a tem dele” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 81).

Nessa direção, o produto final de pesquisa sintetiza o olhar do/a pesquisador/a sem, contudo, deixar de revelar o contexto mais amplo que permite à realidade mostrar sua fisionomia por intermédio de quem investiga. Ademais, concordamos com os autores quando defendem que a captação da realidade em seu contexto somente é viável na medida em que lança o/a pesquisador/a sobre si, na compreensão do que ele/ela é e de seu sentido de ser. O

objeto de pesquisa, então, assume tanto uma dimensão subjetiva quanto objetiva. O discurso da neutralidade científica, oriundo dos constructos das ciências naturais, cai por terra quando se vê, no domínio das humanas, a neutralidade e distanciamento do pesquisador, em relação ao seu objeto, serem impraticáveis, pois, pelo contrário: a riqueza da pesquisa será tanto maior quanto for sua aproximação (crítico-reflexiva) do objeto (LAKATOS e MARCONI, 2010; SEVERINO, 2011; BATISTA e CAMPOS, 2007). Pelo gráfico a seguir os resultados nos são reveladores quanto às técnicas e métodos utilizados para análise:



Em quase metade das pesquisas encontradas, os/as autores anunciam que se apropriaram da técnica análise de conteúdo (BARDIN, 2011), em 8 pesquisas, para analisar seus resultados, seguidas do que indicaram como “análise interpretativa” e da descritiva em igual quantidade (3); e a triangulação dos dados como terceira via mais utilizada aparece em 2 pesquisas. Em 3 pesquisas, os/as pesquisadores/as não identificam de modo cristalino como os dados foram analisados; e em outra se afirmou que fora utilizada análise hermenêutica. As pesquisas, cujos pesquisadores/as lançaram mão de análises interpretativa e descritiva, que respondem a mais de 15% dos achados, não o fizeram com suficiente clareza nos resumos, cabendo-nos debruçar-nos sobre seção metodológica para compreender e identificar. Uma primeira conclusão nesse particular é a necessidade de descrição clara, no resumo, da técnica ou método utilizado para sua análise dos dados, como um dos componentes da especificação metodológica.

Das pesquisas em que constam a análise de conteúdo como técnica, algumas delas nos colocaram dúvidas se, de fato, foram realizadas, deixando uma impressão, pela falta de detalhes no procedimento, de uma análise menos criteriosa, mais livresca e subjetiva. Logo, verificamos que o fato de constar Bardin (2011) como técnica de análise pode não significar que foi efetivamente realizada. A análise de conteúdo é um procedimento seletivo, organizativo, interpretativo e inferencial. A autora define uma sequência criteriosa de passos para análise das comunicações, que se não forem rigorosamente seguidos não se pode afirmar que trabalhou com a técnica. De qualquer modo, este estudo sugere que a técnica tem sido o carro-chefe, a preferência dos/as pesquisadores/as para análise do *corpus* empírico de dados qualitativos nos IF sobre o tema em questão.

As análises descritiva e interpretativa caminham pareadas nas escolhas após Bardin (2011), o que pode vir a ser uma tendência. Entendemos como salutar à produção do conhecimento a diversidade de referenciais teóricos, métodos e técnicas de pesquisa na abordagem dos objetos, e aqui, ao seguir outro viés analítico, parece-nos uma sensível ruptura de tendência – centrada na análise de conteúdo – a qual pode abrir novos caminhos para análise das comunicações, sem demérito à Bardin (2011), que provavelmente continuará sendo utilizada. Este estudo mostra que esses caminhos estão sendo abertos e trilhados, e essa sutil mudança mostra uma incipiente inovação, uma forma diferente de analisar os conteúdos, sob outras técnicas ou métodos.

O terceiro procedimento de análise revelado nas pesquisas foi a triangulação de dados, que prevê dois momentos distintos expressos dialeticamente, facilita a visão da integralidade do objeto de pesquisa e a unidade entre os aspectos teórico e empírico, e essa representação é responsável por imprimir o caráter de cientificidade. Na primeira etapa, transcreve-se os dados qualitativos levantados. Na segunda, realiza-se a avaliação dos dados primários coletados, sendo essa fase considerada como uma pré-análise. Na terceira etapa, dados coletados devem ser trabalhados no sentido de refletir, contextualizar, exemplificar e elucidar as diversas dimensões do estudo que se queira realizar (MINAYO; 2010). Tal procedimento nos parece consentâneo e alternativo para desvendar um objeto complexo em suas nuances como a formação de professores/as, sem elidir a possibilidade de análise do conteúdo.

Considerações Finais

Este estudo evidenciou a prevalência de investigações de natureza qualitativa nos IF, seguidas de mistas e ausência de quantitativas. Apesar de pesquisas quantitativas não terem sido encontradas no lastro de tempo (2015-2020), possivelmente existem, mas ainda em menor número nessa ambiência institucional. Logo, constatamos uma carência de pesquisas de naturezas mista e, sobretudo, quantitativa nos IF voltadas à formação continuada docente. A limitação de pesquisas quali e quanti dissociadas pode ser superada pela mista. Mas tudo está ligado ao objetivo investigativo, que define o método. Quanto à desertificação de estudos quantitativos, é um território a expandir-se nos IF e sobre o qual não se pode abrir mão, uma vez que oferece um imenso campo de dados para auxiliar na compreensão de determinados fenômenos.

Quanto aos procedimentos de coleta no campo empírico, o estudo também mostra que a entrevista, a pesquisa documental e a aplicação de questionário têm sido os mais trabalhados, na sua maioria conjugados (ex.: entrevista e questionário), em consonância com os métodos elegidos (qualitativo e misto). Embora em bem menor frequência, a observação direta foi identificada como outro meio de coleta. Essas formas de coleta estão na vanguarda em pesquisas humanas e sociais com rico potencial de captação de dados e, nas experiências dos IF, têm ocupado espaço certo nas pesquisas empíricas. Ressalvamos que isoladamente cada uma tem lacunas e potências, que podem ser superadas com a conjugação entre elas.

Em desfecho, este trabalho ainda indica que a análise de conteúdo tem sido a técnica mais utilizada – quase 50% das pesquisas encontradas – na exploração sistemática das comunicações. Em segundo lugar e pareadas, vêm as análises descritiva e interpretativa, seguidas pela análise por triangulação de dados. Apesar do predomínio de Bardin (2011), dada sua comprovada eficácia, assinalamos a relevância de busca ao versátil, à diversificação de técnicas de análise no âmbito dos IF quando encontramos outras formas em movimento, igualmente válidas e cientificamente reconhecidas. Concluímos realçando as necessidades de mais pesquisas quanti-quali e quantitativas em torno da formação continuada de docentes nos IF, de maior clareza na descrição da análise de dados nos resumos e de experimentação de outras formas dessa análise para além da análise de conteúdo.

Referências

- ALMEIDA, M. de M. N. **Formação Docente: Um Estudo Sobre a Percepção dos Docentes da Área Técnica no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amapá-Campus Santana sobre a Formação Pedagógica.** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.
- ALVARADO-PRADA, L. E, FREITAS, T. C., FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, PR, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.
- AMADOR, J. T.; NUNES, C. S. C. Formação Continuada de Professores: Análise Teórica Especializada de Concepções, Modelos e Dimensões. **Revista @mbienteeducação.** São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 33-49 jan/abr 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559/22049>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011, 225p.
- BARROS, C. M. F; **A Formação Pedagógica dos Professores Iniciantes do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense:** Intencionalidade, Necessidade ou Desinteresse. Universidade Federal de Pelotas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.
- BARROS, R. B. **Formação e Docência de Professores Bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN:** Uma Interface Dialógica [Universidade Federal do Rio Grande do Norte-IFRN]. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.
- BARROSO, D. A. **Saberes Docentes: Fundamentos da Prática no Ensino.** Dissertação de Mestrado. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, 2019.
- BATISTA, M. N.; CAMPOS, D. C.. **Metodologias de Pesquisa em Ciências:** Análises Quantitativa e Qualitativa. RJ: LTC, 2007, pp. 185-195.
- BRASIL. Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (CNE/CEB).** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 jan. 2021. Seção 1, p. 19. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em 04 de março de 2022.
- CARNEIRO, I. M. S. P.; CAVALCANTE, M. M. D. A Produção Acadêmica da Formação de Professores na Educação Profissional. **Rev. HOLOS**, 34, vol. 3, p. 201-227, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5993>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- CAVALCANTE, M. M. F. F. **As Práticas e os Saberes Pedagógicos dos Professores Atuando no Curso de Bacharelado em Engenharia Agrônoma do Instituto Federal do Pará-Campus Conceição do Araguaia:** Um Estudo de Caso. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-

*Metodologias de Pesquisas Empíricas sobre formação continuada de docentes nos
Institutos Federais (2015-2020)*

UFRRJ. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

COSTA, N. M. L. A Formação Continuada de Professores: novas tendências e novos caminhos. **Rev. Holos**, RN, ano 20, p. 63-75, 2004.

COUTINHO, S. A. S. **A Formação Continuada de Professores que Atuam no PROEJA no Contexto do Instituto Federal do Maranhão (IFMA)**. Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

CRESWELL, J. W. Métodos Mistos. In: **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. RS: Artmed, pp. 238-265, 2010.

FERNANDES, C. M. F. D. S. **Formação Docente e Educação: Os Limites do Ensino Tecnista do Instituto Federal do Paraná**. Universidade Estadual do Paraná-UEPN]. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez. Coleção Docência em Formação: série saberes pedagógicos, 2008.

CONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia, v. 12, n. 24, p. 149-160, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228553795_Grupos_focais_como_tecnica_de_investigacao_qualitativa_desafios_metodologicos. Acesso em 16 dez. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Ed. 4. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES, I. A. C.; SANCHEZ, L. B. A Formação Docente para a Educação Profissional Técnica e sua Influência na Atuação dos Professores do Instituto Federal Do Amapá – Campus Macapá: Um Estudo de Caso. **Holos**, v. 7, p. 238, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6093/pdf>. Acesso em: 16 dez. 2020.

JUNIO, S.S. **A Formação Pedagógica dos Bacharéis da Área de Gestão de Negócios: Problematizando a Ação Docente no IFRO**. Universidade Federal de Rondônia-UFRO. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. Ed. 7. SP: Atlas, 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber** – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad.: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LIMA, F. J. de. Por Que Ensino Como Ensino? Contextos e Narrativas da Trajetória de Um Professor Formador De Professores. **Holos**, v. 2, p. 259–275, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2927>. Acesso em: 14 nov. 2020.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

MACEDO, R. S. A entre-vista: buscando o significado social pela narrativa provocada. In: MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica e Etnopesquisa Formação**. Série Pesquisa. Brasília: Liber Livro, 2006, pp. 102-106.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010, pp. 19-51.

MACENHAN, C.; TOZETTO, S. S.; BRANDT, C. F. Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 505-525, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 13 nov. 2020.

NORONHA, L. F. **Formação Continuada de Professores do Ensino Médio para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** [Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas]. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 set. 2020.

OLIVEIRA, J. D. A.; SILVA, Y. F. de O. E. Perfil e Percepções Sobre a Prática Pedagógica Do Professor Bacharel Na Educação Profissional. **Holos**, v. 3, p. 348-366, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6998>. Acesso em 03 set. 2020.

PAULA, S. G. de. Formação continuada de professores: perspectivas atuais. **Rev. Paidéia**, MG, ano 6, n. 6, p. 65-86, 2009.

RICHARDSON, R. J. e colaboradores. Metodologia Mista. In: **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. Ed. 3 revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2009.

SAMPIERI, R. H., COLLADO, C. F., LUCIO, M. P. B. Definição do alcance da pesquisa a ser realizada: exploratória, descritiva, correlacional ou explicativa. In: **Metodologia de Pesquisa**. Ed. 5. SP: Penso, p. 99-110, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21ª ed. Rev. e Amp.. SP: Cortez, 2011, 279p.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN L. S.; COOK, S. W. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais:**

*Metodologias de Pesquisas Empíricas sobre formação continuada de docentes nos
Institutos Federais (2015-2020)*

delineamentos da pesquisa. Org. Louise H. Kidder. Coordenadores Edição Brasileira: José Roberto Malufe e Bernadete a Gatti, Ed. 2. São Paulo: EPU, v. 1, 1987.

SOUZA, E. de; BENITES, L. C. Educação profissional e tecnológica no Brasil: uma história de avanços e retrocessos. **Revista Cocar**. V.15 N.32, 2021 p. 1-19.

SOUZA, G. B. de; SILVA, M. P. da. Perfil docente do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) - Campus Januária. **Revista Cocar**. V.15 N.32, 2021 p.1-15.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª ed. RJ: Vozes, 2002.

Sobre os autores

Fábio Kalil de Souza

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe-UFS. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia-UFBA (2010) e Especialista em Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB (2007). Graduado em Pedagogia pela UFBA (2005). Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores-Interação. Pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFS/Campus Lagarto e atua nos seguintes temas: Formação Continuada de Professores, Coordenação Pedagógica e Família e Educação.

E-mail: fabioksouza@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0323-5791>.

Luiz Anselmo Menezes Santos

Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professor Associado do Departamento de Educação Física da UFS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UFS. Coordenador do grupo de pesquisa Formação e Atuação Docente - INTERAÇÃO. Tem experiência na área de Formação Docente, Formação Continuada. Teorias da Aprendizagem, Didática, Filosofia da Educação.

E-mail: luizanselmomenezes@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5857-9420>.

Priscila Soares Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe-UFS. Mestre em Sociologia e Graduada, licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais pela mesma instituição. Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores-Interação. Professora de Sociologia da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura e atua nos seguintes temas: Formação Continuada de Professores, Sociologia e Cultura.

E-mail: silva_cila@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-89266889>.

Recebido em: 30/10/2022

Aceito para publicação em: 04/11/2022