

Um dos aspectos do tripé da indissociabilidade e seus dilemas para o planejamento estratégico do IFG: observações críticas

STEFAN FORNOS KLEIN
ANA SARA SPINDOLA

Este texto tem por objetivos discutir o lugar ocupado pela pesquisa no Instituto Federal de Goiás (IFG) no período recente, avaliar a maneira como ela é condicionada nessa instituição e tratar da necessidade de sua articulação com o planejamento estratégico. Com o propósito de garantir a profundidade necessária ao debate, pretende-se fazê-lo a partir do olhar voltado à realização da pesquisa no ensino médio, buscando, mais especificamente, abarcar o quadro institucional que lhe foi conferido com o programa de Iniciação Científica. O recorte particular dá-se pela introdução desse programa no Câmpus Formosa/IFG. Tendo em vista a equiparação explícita dos Institutos Federais às universidades federais na legislação específica e, portanto, a incidência do princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão no momento de sua criação (BRASIL, 2008),¹ aliadas ao fato de que se disponibilizou o montante de fomento financeiro necessário à ampliação da atividade de pesquisa, e sendo a Iniciação Científica implementada em 2006 (para a educação superior) e 2007 (também para os chamados cursos técnicos), ainda no formato institucional do Cefet,

¹ Ver parágrafo 1º do artigo 2º da Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008.

pode-se observar que ela conquistou espaço no decorrer dos últimos anos, notadamente com o aumento no número de bolsas concedidas.²

Há de se ter em vista que a transformação de Cefet em Instituto Federal trouxe consigo diversos desafios, e decerto a presença cada vez mais ampla da pesquisa constitui, talvez, aquele de maior monta, em especial quando se considera sua importância para a implementação da pós-graduação — que ganhou maior espaço recentemente. Assim é que, se a indissociabilidade supramencionada, por assim dizer, uma “marca registrada” do modelo de educação acadêmica universitária no Brasil, é tão consolidada que se encontra assegurada juridicamente na Constituição Federal de 1988 (ver BRASIL, 2008, art. 208), também passa a fazer parte da existência institucional dos IFs. A especificidade da atividade de pesquisa enfrentou diferentes obstáculos no IFG. Consideramos, nesse sentido, que a sua transversalidade no que diz respeito aos níveis e modalidades de ensino, possivelmente, seja um dos principais.

Afinal, se a pesquisa encontra-se tão consolidada, talvez como a principal atividade nas universidades, e sua articulação com o ensino é frutífera e produtiva, constitui-se uma via de mão dupla de enorme relevância. O olhar precisa ser desdobrado quando se trata de pensar essa articulação como presente na educação de nível básico (o ensino médio técnico integrado ofertado pelo IFG), no técnico subsequente, no Projea e, por fim, também na educação superior, considerando que ela se faz presente sob diversas matrizes, tanto nos cursos de licenciaturas e bacharelados quanto nos de tecnólogo.

Também em virtude disso, sentimos-nos obrigados a recortar o nosso objeto de pesquisa de maneira mais delimitada e, tendo em vista a restrita produção acadêmica acerca do relativamente recente programa de “Iniciação Científica Júnior”, decidimos focar aqui a maneira como a pesquisa se faz presente na educação básica no IFG, especificamente no ensino médio

2 Agradecemos aos organizadores desta obra, que nos indicaram ter havido, em 2006, a oferta de dez bolsas de IC ainda no âmbito do Cefet. A título de comparação, em 2013 e 2014 os editais ofereceram, em cada um dos anos, 35 bolsas para o Pibic (superior) e 35 bolsas para o Pibiti (superior). Os editais para o Pibic/EM ofereceram 17 bolsas em 2013 e 130 bolsas em 2014.

técnico integrado.³ Ganha destaque, nesse âmbito, o fato de que essa aproximação entre a pesquisa e a educação no nível escolar básico é algo raro na educação brasileira.⁴ Esperamos, portanto, que as reflexões ora esboçadas possam contribuir para muito além do espaço institucional que lhes deu origem.

Pelo fato de o Câmpus Formosa ter sido implantado recentemente (2010), e de Formosa não ter tradição com a pesquisa, visto que há poucas instituições de educação superior (IES) na cidade, o processo local do “fazer pesquisa” encontrou muitas dificuldades, em especial quando as atividades envolveram a comunidade externa ao IFG. Como exemplo, citamos as ocasiões em que pesquisadoras/es⁵ foram a algumas IES e escolas de educação básica da região e foram questionadas/os diversas vezes se eram estagiárias/os ou se estavam realizando o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Os questionamentos foram feitos por funcionários/as, docentes e até mesmo discentes. Estas/es últimas/os, matriculadas/os na graduação, relataram que nem sequer elas/es estavam cercadas/os de possibilidades de pesquisa nos locais em que estudavam.⁶

3 A especificidade do ensino médio técnico integrado dá-se, primeiramente, por se tratar de estudantes em sua maioria oriundos de outras instituições, haja vista a ausência de oferta do ensino básico de nível fundamental no IFG, além de tratar-se de pessoas, em sua maioria, ainda menores de idade e, com certa frequência, ainda construindo sua trajetória escolar, o que os diferencia significativamente do tipo de discente do Projea ou do ensino médio técnico subsequente. Assim, apesar de todas as diferenças de classe e de meio social que certamente se fazem presentes, algum grau de homogeneidade entre esses discentes também torna mais coerente pensar sua especificidade em termos de planejamento.

4 Uma notável e duradoura exceção encontra-se discutida por Cristina Araripe Ferreira (2003).

5 Tendo em vista o predomínio — inteiramente injustificado — do gênero masculino na Gramática da Língua Portuguesa, quando ambos os gêneros se fazem ou possam estar presentes, e buscando promover uma reflexão a respeito dessa questão, optou-se por adotar uma nomenclatura que, longe de desfazer os laços que historicamente constituíram esse viés, ao menos chame a atenção para essa contenda.

6 Estes episódios foram experienciados pela discente de ensino médio autora deste texto durante sua pesquisa, bem como pelo docente, igualmente autor deste texto, quando orientava uma pesquisa com um discente de graduação. Ambos puderam ver-se confrontados com a dificuldade de as pessoas entrevistadas conseguirem “classificar” o lugar de fala das/os pesquisadoras/es, haja vista que não lhes estava no horizonte a associação dessa atividade com uma “escola”, ou de pessoas demasiadamente jovens com uma “faculdade”.

Mesmo após muitas explicações a respeito da pesquisa e das oportunidades oferecidas pela Iniciação Científica, diversas pessoas tiveram enorme dificuldade para compreender o sentido da pesquisa no ensino médio ou se surpreenderam, não acreditando nessas oportunidades, fazendo com que se assemelhassem a certa utopia.

Outras vezes surgiu a pergunta sobre qual curso de graduação havia na “faculdade” (referindo-se ao IFG). Era preciso, então, explicar que existia uma integração do ensino médio com o ensino “técnico”, que não necessariamente as/os alunas/os estavam matriculadas/os na graduação, e que o IFG não é uma faculdade no sentido “tradicional” do termo, mas uma instituição educacional que reúne, em um mesmo local e sob pressupostos acadêmicos compartilhados, o ensino básico, técnico e superior. Deparamo-nos muitas vezes com esses questionamentos porque, para as/os moradoras/es de Formosa, essa configuração do ensino é um fato novo, o que se soma à falta de informações ao público sobre o papel do Instituto na cidade.

A PESQUISA NO ENSINO MÉDIO: OBJETIVOS, FINANCIAMENTO E DESENHO INSTITUCIONAL

A concepção de curso técnico integrado ao ensino médio, que é anterior à organização institucional dos IFs, exigiu mudanças na estrutura curricular do que seriam um ensino médio regular e um ensino médio “técnico” (ou tecnológico?)⁷ regular. Essas mudanças requereram uma habituação das/os discentes, que passaram a enfrentar um número maior de disciplinas — numa comparação com a matriz curricular do ensino médio regular —, com, em média, 15 disciplinas entre as obrigatórias para a conclusão do

7 Como conceitos abordados por muitos teóricos, inclusive Milton Santos (1997), a técnica e a tecnologia são termos diferentes. O primeiro refere-se às ferramentas e às próprias técnicas utilizadas no processo de fabricação, já o segundo trata do “desenvolvimento da ciência das técnicas, [...] e, desse modo, com a possibilidade de aplicar a ciência ao processo produtivo” (SANTOS, 1997, p.37). Para a questão no âmbito da educação profissional, ver Takahashi, Wunsch e Amorim (2008).

ensino médio e as denominadas “matérias técnicas”, que compõem o currículo dos cursos técnicos. Essa matriz visa garantir que a/o egressa/o da Instituição tenha condições de disputar vagas nos exames de seleção das IES brasileiras. As/os discentes se deparam ainda com a necessidade de uma maior dedicação no contraturno, em que há múltiplas atividades complementares a realizar (cursos, palestras, oficinas, seminários etc.), além do estágio curricular obrigatório, que exige bastante empenho e tempo disponível. São esses aspectos que constituem as exigências para a certificação de conclusão dos cursos integrados.

As/os ingressantes do IFG passam por dificuldades para compreender as relações entre o ensino, a pesquisa e a extensão e, assim, para dar início ao processo de diálogo entre tais atividades. Esse processo, no âmbito do ensino médio, causa alguma tensão às/aos discentes, visto que as/os obriga, para a certificação de conclusão do curso, a cumprir, além das disciplinas, as atividades complementares e o estágio curricular. A possibilidade de fazer pesquisa causa certo ânimo; porém, é mais uma responsabilidade no interior do ensino médio e nem todas/os discentes possuem condições de vivenciá-la, seja por indisponibilidade de recursos ou de tempo, seja por falta de interesse (individual ou coletivo), envolvendo tanto as/os discentes como as/os docentes, além da própria burocracia.

Experimentamos, então, uma segregação entre as/os que pesquisam e as/os que não pesquisam dentro de uma instituição nomeada “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”, em que o acesso deveria dar-se da maneira mais equiparada possível, mas acaba sucumbindo ao critério “puramente” meritocrático, sem considerar as enormes diferenças entre os pontos de partida das pessoas envolvidas.⁸

8 A louvável iniciativa representada pelo programa Pibic/AF (IFG, 2013b), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica — Ações Afirmativas, infelizmente encontra-se restrita à educação superior. Dirigido exclusivamente aos ingressantes por cotas — o que, no caso do IFG, representa os cotistas oriundos da escola pública —, mesmo na educação superior mostra sua relativa fraqueza no número de bolsas comparativamente baixo que lhe está reservado bem como na falta de maior divulgação e planejamento para sua inserção no ambiente acadêmico.

Se levarmos em conta especificamente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), e observarmos os critérios para que um projeto de pesquisa possa ser aceito, veremos que é necessário que ele atinja uma nota mínima (6,0) no “coeficiente de rendimento”,⁹ e que discente e docente (orientadora/orientador) comprovem participação em eventos acadêmicos e publicações científicas. Partindo disso, é preciso verificar quais as possibilidades de um/a estudante, tanto do ensino médio como do ensino superior, que teve a educação do nível de ensino anterior falha e, no curso que realiza, apresenta déficits de aprendizagem, alcançar um coeficiente de rendimento superior ao mínimo, que possa, além de garantir sua participação no programa, também lhe conceder uma bolsa para executar a pesquisa. Além disso, entendemos que seria fundamental avaliar que as/os discentes têm maior acesso às produções científicas e à participação em eventos acadêmicos quando já se encontram no ensino superior.¹⁰ Mesmo havendo o benefício da pesquisa no ensino médio nos IFs, a atividade ainda fica restrita a poucas/os discentes, tanto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como de todo o ensino público e privado do Brasil. Logo, o que se observa é, em grande medida, a transposição, com pouca ou nenhuma adaptação, dos critérios postos às/aos discentes da educação superior para o ensino médio, na figura da Iniciação Científica Júnior, deixando de considerar, com o devido cuidado, o ambiente peculiar em que essa proposta se insere.

O estímulo primário à implementação da atividade de pesquisa no ensino médio deu-se, em sua maior parte, por meio da verba concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para a criação de bolsas destinadas a discentes desse nível de ensino. Se acessarmos o sítio eletrônico do CNPq, em busca de informações oficiais sobre essa atividade,

9 Índice que indica a média das notas durante o período do ensino médio/superior.

10 Algumas disparidades a esse respeito estão explícitas nos editais Pibic/EM-IC/Jr. Nos editais do IFG para o Pibic/EM (IFG, 2013a), são apresentados como critérios de seleção análise do perfil da/o orientadora/orientador e da/o aluna/o. Para o perfil discente, o Coeficiente de Rendimento Acadêmico equivale a 80% da pontuação do perfil e Produção Científica equivale a 20%; o perfil da/o orientadora/orientador corresponde a 30% da pontuação total e o perfil da/o estudante a 20%, sendo os outros 50% derivados da análise do mérito do projeto.

encontramos as primeiras dificuldades. As alternativas dessa modalidade e suas formas de realização apresentam esta divisão:

Pibic/EM – Em parceria com as universidades para orientar estudantes do ensino médio das escolas públicas.

IC/Jr. – Iniciação Científica Júnior é realizada em parceria com as Fundações de Apoio à Pesquisa (CNPQ, 2014a).

Diante disso, cabe a nós destacar que o IFG já passou pela experiência de alguns editais de Pibic/EM, embora não seja uma universidade nem possa ser classificado como “escola pública” no sentido usual, tanto que os termos “escola” ou “colégio” não fazem parte de sua nomenclatura ou enquadramento institucional. Na página do CNPq especificamente reservada ao Pibic/EM (CNPQ, 2014b), encontra-se, ao menos, a referência explícita às “escolas técnicas”, que, a rigor, deveriam ser chamadas de “escolas profissionais”, quando se consideram os termos jurídicos presentes na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.9.394/1996). No entanto, é fundamental salientar que, quando se busca o Pibic/EM na Resolução Normativa n.17/2006, responsável por estabelecer as normas para as variadas bolsas por quota no país (CNPQ, 2014c), inexistente qualquer menção a esse termo, e, como requisito do Pibic, consta que, para ser bolsista, é preciso estar matriculado em curso de graduação.

Logo, há uma discrepância entre o tipo de classificação proposta, de um lado, e suas formas jurídico-legais de implementação, de outro: se falássemos apenas de IC/Jr., desenvolvida em parceria com as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs), é certo que muitas unidades federativas no Brasil acabariam sendo impossibilitadas de desenvolvê-la, haja vista a falta de recursos e de infraestrutura de algumas FAPs, até mesmo em termos de pessoal — ainda que não seja o caso de Goiás. Citamos como uma das indicações dessas limitações o fato de haver instituições que preferem assinar convênio correspondente diretamente com o CNPq. As limitações se revelam também em consulta aos *websites* das FAPs, das quais parte significativa mostra informações desatualizadas ou desconstruídas, quando não estão inteiramente excluídas da seleção de bolsas de Iniciação Científica, o que, dado o interesse do CNPq, provavelmente é fruto de obstáculos internos às Fundações.

Ainda que os objetivos de ambos os programas sejam de certo modo distintos, pode-se considerar que se aproximam em termos do incentivo à “vocação científica” ou “educação científica”. A partir disso, talvez já seja possível identificar uma das limitações do Pibic/EM, seja ele concretizado mediante parceria entre universidades e escolas públicas, seja oferecido internamente em uma instituição, como foi o caso do IFG, que também possui o Pibic “regular” para alunos de graduação. No caso específico abordado por nós, tem-se a vantagem de maior proximidade das partes envolvidas no trabalho, na medida em que a/o orientadora/orientador encontra-se na mesma instituição que a/o discente, o que não aconteceria no caso das parcerias com universidades. Além disso, cabe salientar que os editais do IFG abriram explicitamente uma alternativa interessante, a saber, que fossem submetidos projetos que desde o início conjugassem discentes do ensino médio e do ensino superior, apresentando planos de trabalho específicos para as/os integrantes de acordo com o nível, mesmo que com uma temática compartilhada.

Simultaneamente, se havia requisitos em termos de titulação (o mestrado era uma exigência mínima para a orientação no caso da IC/Jr., estabelecida pelo próprio CNPq), talvez o mais importante fosse preparar a Instituição e o seu pessoal para esse tipo de programa, notadamente quando se considera o interesse, explicitado nos editais, de que também servidores técnico-administrativos titulados orientem trabalhos. Esse comentário segue no sentido de que, tanto os prazos exíguos quanto a pouca orientação no que diz respeito ao tipo de inserção das/os estudantes de ensino médio, podem ter prejudicado a primeira seleção para estas bolsas no IFG, sobretudo quando se considera que esta, lançada no mês de setembro de 2010 (ver Edital n.6/2010/PROPPG, de 23 de setembro de 2010), teve suas proposituras de maneira independente face ao Pibic do ensino superior, ou seja, de fato apresentou um desafio a todas as pessoas envolvidas em termos de como pensar e estruturar eventuais pesquisas.

Para isso, possivelmente, a situação periférica e nova — em termos cronológicos — do Câmpus Formosa tenha contribuído, afinal esse câmpus nunca havia participado de nenhuma seleção desse tipo e, ainda que

possuísse docentes titulados e com experiência própria de pesquisa, o corte geracional fez com que jamais tivessem tido contato com a proposta de pesquisa no ensino médio. Outro fator que pode ser visto como obstáculo à maior participação do Câmpus Formosa foi a quantidade bastante significativa de documentos exigidos para a inscrição, um total de catorze, entre o projeto de pesquisa, a ficha de inscrição, os documentos de comprovação e os termos de compromisso de orientadora/orientador e orientanda/o.¹¹

Pensamos, portanto, que aspectos aparentemente secundários, tais como a burocracia e a restrita — num sentido comparativo — divulgação da possibilidade, do contexto e do significado da prática de pesquisa no ensino médio, podem tê-la prejudicado sobremaneira quanto à sua implementação e à sua expansão em partes do IFG.

O ENSINO MÉDIO ENTRE EDUCAÇÃO, PROFISSÃO E TECNOLOGIA: REFLEXÕES SOBRE AS FORMAS E OS SENTIDOS DA ATIVIDADE DE PESQUISA

Entre tantos aspectos particulares indicados, é necessário conceder o devido destaque à especificidade da educação profissional de nível médio, ainda tomada como “ensino técnico”. Voltaremos muito brevemente à questão terminológica envolvendo o sentido de “técnico” e de “tecnológico” ao final deste subitem: por ora, podemos ter por foco principal o problema da ideia de profissionalização na escola.

Ainda que escrevendo no contexto de ampliação e reformulação do Cefet, anterior, portanto, ao surgimento dos IFs, Oliveira (2000) serve de referência para a nossa discussão. A autora busca trabalhar as especificidades dos aspectos educativos, em especial no que diz respeito à maneira de abordar os traços da educação profissional e os da educação geral — frequentemente identificada com a cidadania —, e de aproximá-los do sentido

11 As críticas externadas nesse sentido à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação foram ouvidas, como pode ser observado por meio do Edital n.4/2013/PROPPG, de 1º de março de 2013, mesmo que a quantidade de documentos ainda seja passível de redução.

de tecnologia, tal qual disseminado em grande parte das Ciências Humanas e Sociais, ou seja, como um processo amplo, afirmando a necessidade de

uma formação que alie cultura e produção, ciência e técnica, atividade intelectual e atividade manual; que seja fundada nos processos educativos da prática social em que o trabalho concreto produtivo e reprodutivo da existência humana material e sociocultural aparece como propriedade fundamental. Dentro disso, trabalho e escola não são entendidos apenas como espaços em que se realizam, respectivamente, a produção ou o preparo para o exercício de atividades produtivas. (OLIVEIRA, 2000, p.43).

Neste momento, talvez seja válido lembrar que, do ponto de vista da previsão legal, a separação entre “educação para o trabalho” e “ensino médio” constitui um entendimento equivocado — com o que se poderia questionar também o sentido da especificidade da educação profissional.¹² Restringimo-nos a apontar que a preparação para a criação dos IFs gerou uma interferência na LDB, que foi alterada em 2008. A mudança tornou a lei pouco coesa, o que pode ser notado, por exemplo, na inserção da “Seção IV-A”, intitulada “Da educação profissional técnica de nível médio”, que antecede a referência específica à educação profissional, integrando a seção dedicada ao ensino médio. Não aprofundaremos essa discussão neste trabalho, mas tomaremos esses aspectos jurídicos como pano de fundo para procedermos ao debate interno ao IFG e, especificamente, ao Câmpus Formosa, elencando alguns dos desafios que se colocam à plena realização da pesquisa no ensino médio técnico integrado, de acordo com a concepção vigente no Instituto.

Embora não nos tenha sido possível realizar uma extensa pesquisa qualitativa tal qual a divulgada no artigo de Geraldo Leão, Juarez Tarcísio Dayrell e Juliana Batista dos Reis (2011), podemos tomar dessa referência

12 A LDB expõe em seu artigo 35, incisos II e IV: “II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando [...] IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996). Ou seja, se efetivamente pode-se sustentar a ideia de que a educação profissional tenha um caráter com maior direcionamento rumo ao trabalho, o ensino médio em geral já o possui em seu horizonte de atuação, e a distinção mais cuidadosa entre essas ênfases frequentemente deixa de ser discutida a fundo.

um dado relevante para situar o nosso olhar: a condição específica constituída pela etapa da educação escolar do ensino médio, configurando uma fase de transição que conduz para a vida adulta, mas que ainda está claramente encastelada nas representações costumeiramente associadas à juventude. Conforme indicado na justificativa para o foco exclusivo no ensino médio técnico de tipo integrado, o momento particular em que se encontram as/os discentes precisa sempre ser compreendido por meio da perspectiva tanto da dimensão pessoal-intelectual, ou seja, da constituição de um ser humano rumo à idade adulta, quanto da representação social atribuída à última etapa da educação básica, que muitos indivíduos veem como uma espécie de divisor de águas, em que se inicia a inserção imediata no mundo do trabalho ou se faz a opção pela continuidade dos estudos em nível superior.

Assim, talvez seja a noção de “projeto de vida” uma das conceituações centrais do referido artigo das quais podemos nos apropriar, considerando sua formulação nestes termos:

A ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo etc.) em um arco temporal mais ou menos largo. Tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências. (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p.1071–1072).

Com base nisso, ainda que de modo bastante preliminar, podem-se indicar alguns apontamentos sobre as limitações postas ao fato de que discentes do ensino médio tenham a possibilidade de atuar na pesquisa em um ambiente de certo modo *sui generis* como se constituem os IFs.¹³ Deve-se considerar, sobretudo, a dimensão de uma forma distinta de socialização escolar.

13 Entre tantos indicadores que poderíamos citar, referimo-nos aqui à Tabela 1 do artigo de José Marcelino de Rezende Pinto (2004), que explicita como, quando comparadas as diversas redes de oferta do ensino médio no Brasil (federal, estadual, municipal e particular), com dados referentes ao ano 2000, a federal é a que apresenta aqueles considerados os melhores índices em seis parâmetros distintos, a saber: alunos por turma; horas-aula por dia; proporção de professores com nível superior; proporção de escolas com biblioteca; proporção de escolas com laboratório de informática e salários.

Nesse sentido, Cristina Araripe Ferreira (2003), referindo-se aos dezesseis anos de funcionamento do Programa de Vocação Científica (Provoc) da Fundação Oswaldo Cruz, relembra que, com a questão da iniciação científica no ensino médio, espera-se precisamente criar espaços que possibilitem uma relação inteiramente diversa com a educação escolar.

Neste contexto, é necessário perceber que a proposta da iniciação científica no ensino médio não se restringe à acumulação de experiências individuais. Para além dos indivíduos, é importante resgatar aqui o sentido maior da idéia de ensinar a aprender. Na experiência concreta do Provoc, os pesquisadores-orientadores e alunos adequadamente informados e motivados participam com entusiasmo do trabalho cotidiano da pesquisa e/ou do laboratório. (FERREIRA, 2003, p.116).

É isso que também se observa na experiência do IFG. A nosso ver, é fundamental ao planejamento estratégico garantir que tal desafio, de garantir uma efetiva participação de todas as pessoas envolvidas na atividade de pesquisa, seja devidamente contemplado. Isso passa pela necessidade de valorizar — ainda mais do que, reconhecemos, já vem sendo feito — essa atividade na Instituição. Cabe, portanto, evadir a dicotomia de “ensino” e “pesquisa”. Este é o motivo que nos levou a colocar a questão da indissociabilidade como o cerne de nossa análise desde o início deste texto: consideramos que discutir o termo, em seu sentido teórico-conceitual, além de pensar nas diversas alternativas concretas de assegurar que esse sentido se realize e se consolide, deve fazer parte do planejamento institucional. Possivelmente, em decorrência de ser tão propalada na educação superior brasileira, a indissociabilidade tenha se tornado um lugar-comum, sendo, com isso, ignorada ou, ao menos, colocada em segundo plano quando se trata de priorizar e elencar quais as necessidades em termos de um estímulo e uma preparação ativos.

Para que nosso texto também abarque o horizonte da intervenção construtiva nesse debate, sugerimos que se problematize e se explicita em maior medida o caráter institucional da atividade de pesquisa e que, incorporando o que se viu, seja lembrado a discentes o fato de que essa atividade também é computada na carga horária da formação complementar exigida. No entanto, quando falamos em priorizar, entendemos que a efetiva

valorização da prática de pesquisa passa, obrigatoriamente, por atribuir um peso de maior relevância a esse cômputo: atualmente, o regulamento que trata das atividades complementares nos cursos técnicos estabelece, em seu artigo 3º, inciso X, apenas 30 horas para: “Participação em Projetos de Pesquisa, em Programas de Iniciação Científica e Tecnológica como aluno titular do projeto, bolsista ou voluntário” (IFG, 2008).

Podemos compreender que o *total* de horas dedicadas à pesquisa não seja por completo incorporado nesse cálculo, haja vista que também outras atividades passam por contagem proporcional. No entanto, quando lembramos que se exige das/os discentes que assinem um termo comprometendo-se a “dedicar 20 horas semanais” à pesquisa, parece-nos que computar apenas 30 horas pela participação em cada projeto em seu conjunto acaba por atribuir, mesmo que involuntariamente, um lugar de pouca relevância a essa atividade, configurando algo que pode ser resolvido autonomamente com planejamento.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO/ACADÊMICO/INSTITUCIONAL: (ALGUNS) OBSTÁCULOS

O saber científico e tecnológico nunca deve se restringir ao espaço acadêmico: precisa ser proposto e disseminado na comunidade, para agir por meio dela e com ela e, assim, atingir as mais diversas camadas sociais, na formação profissional e na formação da/o cidadã/o. Essa condição somente é realizada na interação entre a comunidade e a academia em diversos meios. Cabe-nos, então, analisar se isso está sendo feito no IFG, cumprindo a especificação do Câmpus Formosa.

Programas como o Mulheres Mil, o Proeja e o Pronatec são formas de levar à integração do IFG com a comunidade; no entanto, não se apresentam como suficientemente inclusivos. A própria população de Formosa/GO não sabe o que o IFG representa no seu campo de inserção. O fato de que muitos indivíduos o chamam de “faculdade” aparece como uma expressão semântica que demonstra, explicitamente, o grau de distanciamento e de desconhecimento acerca do Instituto e das possibilidades formativas que ele oferece à população.

A localização geográfica do câmpus favorece esse distanciamento. A inserção em um bairro marginal da cidade, distante do centro, mas próximo de uma “comunidade carente”, é o argumento de defesa da localização do câmpus, mas, por mais que esse aspecto seja relevante, ainda assim cabe perguntar se — contraintuitivamente — o desenvolvimento está se dando somente ao redor do câmpus, como se sua existência criasse uma ilha para distinguir o IFG do restante da comunidade, ao contrário de promover a inclusão e o desenvolvimento equânimes. Então se pode questionar: estará satisfeita a comunidade que rodeia o câmpus? Os jovens que ali moram têm condições de adentrar e ocupar o espaço da Instituição por meio dos variados processos seletivos dirigidos aos cursos regularmente ofertados? Ou será que só é possível fazê-lo por meio de programas de extensão?

A combinação de alguns obstáculos no planejamento institucional das atividades avaliativas com a carga horária inconsistente de muitas disciplinas, de acordo com as matrizes curriculares, resulta em certa sobrecarga das/os discentes e das/os docentes, que realizam provas e exercícios/trabalhos avaliativos em um único período (o que se mostra, sobretudo, no final de bimestre e/ou de semestre). Esse quadro interfere na formação da imagem institucional, em que os alunos são vistos e se afirmam como indivíduos sem “vida social”, sobrecarregados e exaustos — situação que contribui para a reprovação e a evasão escolar, além de crescentemente tornar as/os jovens insatisfeitas/os e sem estímulo para a continuidade dos estudos.

Talvez por uma falta de perspectiva devido à descrença gerada pelo ensino público gratuito, que atualmente passa pela dificuldade de não se assegurar em uma ótica qualificada, muitos jovens ingressam no IFG para realizar a educação básica junto com a educação técnica com o objetivo de garantir algum emprego por meio do certificado de curso técnico e, muitas vezes, não se interessam pelas atividades acadêmicas, tais como a pesquisa, os cursos de extensão, os seminários etc. Dessa forma, observamos que a conceituação de ensino “técnico” está tão impregnada na mentalidade dos sujeitos que eles o avaliam somente como uma forma de ingresso no mundo do trabalho — que, no esteio dos processos e das ondas de modernização,

exige as mais diversas formas de mão de obra “qualificada”¹⁴ — e não se possibilitam ir além do patamar do tecnicismo.

Então, chega-se à conclusão de que a incorporação do termo “técnico” ao processo de ensino dos Institutos Federais acaba por gerar certa contradição em face da proposta da oferta de articular Educação, Ciência e Tecnologia. Se for efetiva a limitação tecnicista, teremos profissionais habilitados a atuar somente com os processos mecânicos e manuais das fábricas e não aptos a desenvolver e aprimorar tecnologias para os processos de produção. Mostra-se insuficiente aludir, em meio às discussões de cunho pedagógico e acadêmico, ao fato de que frequentemente o termo “técnico” afigura-se como expressão do conceito de “politecnia”, conforme cunhado por Marx (1962). Isso porque aquela politecnia tinha como pressuposto considerar a totalidade do processo produtivo, demonstrando como ele está composto de diversas etapas e diversos subprocessos, de modo a formar e preparar a/o trabalhadora/trabalhador para enxergar criticamente a maneira como se elencavam esses aspectos e para, assim, tornar-se capaz de colocá-los em questão e reformulá-los.

Focando um aspecto distinto, notamos que a tentativa de — com o perdão do termo — “polivalentizar” a atuação no interior do IFG também se vê, por vezes, acompanhada de atributos que dificultam o planejamento estratégico da atividade de pesquisa. Assim, é compreensível que exista uma Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, haja vista o desejo de integrar ambas as atividades e sua histórica atuação conjunta; no entanto, perguntamo-nos, considerando a extensão que a pesquisa assume no IFG, e, sobretudo, a sua crescente inserção no ensino médio, se não seria mais proveitoso separá-las. Essa reflexão é feita, especialmente, visando outro obstáculo: a existência do cargo de gerente de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão pode, aparentemente, ser um tributo ao tripé da indissociabilidade, por congregar atribuições

14 O problema dos tipos e dos traços de modernização foi tratado por diversos autores das mais variadas correntes teóricas. Em virtude de tratar-se de um problema tão amplo, referimo-nos aqui a apenas três textos que talvez possam contribuir para situar a questão preliminarmente (ver CASTEL, 1998; DOMINGUES, 1998; OLIVEIRA, 2003).

que se ligam ao ensino, à pesquisa e à extensão;¹⁵ porém, a diversidade e o acúmulo de exigências imputadas a quem ocupa tal posição nos leva a observar que haja uma tendência de desvalorizar ao menos um dos pilares, de acordo com o perfil da pessoa encarregada, prejudicando todos os que se envolvam institucionalmente nas atividades de um ou outro segmento.

Assim, feitas essas observações no que diz respeito às formas de articulação de uma realidade institucional circunscrita, estabelecendo, quando cabível, ligações com os condicionantes externos que a limitam ou a impulsionam, bem como indicadas, de maneira preliminar, possibilidades de intervenção futura, passamos ao encerramento do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em uma extensa pesquisa qualitativa com discentes da educação básica, Reis (2012) indica a relevância para a juventude no ensino médio tanto da sociabilidade quanto das diferentes expectativas e compreensões dos saberes oferecidos pela escola. Diante disso, importa-nos remeter ao estatuto que a atividade de pesquisa adquire no ensino médio. Tendo em vista o momento em que essa etapa da educação escolar se insere na vida de parcela significativa das/os discentes, diferentemente do que acontece na educação superior, a prática da pesquisa confere certa distinção àquelas/es que a ela se vinculam. Esse aspecto certamente impacta a sociabilidade, dentro e fora da sala de aula, o que precisa ser enfatizado na preparação pedagógico-acadêmica das/os docentes.

Paralelamente, no que diz respeito ao planejamento, apontamos para a necessidade de tematizar tal relação peculiar das/os jovens com a pesquisa

15 Entendemos que o desenho institucional torna essa mudança difícil, sobretudo quando se considera a existência de adicionais dos mais diversos tipos associados a cada função de coordenação. De maneira exploratória, a nossa sugestão bastante preliminar vai no sentido de que o desmembramento em três cargos distintos pudesse ser financeiramente resolvido transformando a posição de um “cargo de direção” (CD) em “função gratificada” (FG), o que permitiria manter o equilíbrio orçamentário.

como parte ativa da organização desta Instituição. Se tem sido um dado que a grande maioria das/os docentes tem ou teve forte contato com a pesquisa em seu período de formação, fosse na graduação ou na pós-graduação, ou ainda como acadêmicos fortemente engajados na pesquisa no interior do IFG, é igualmente perceptível que falta uma reflexão mais contundente e aprofundada acerca do fato de que a pesquisa, no contexto do ensino médio, assume traços distintos dos que possui na educação superior — aqui, a referência às diversas exigências formais e a descrição anterior do ensino médio técnico integrado denotam a valia que pode ter o início desse tipo de debate.

Ainda que tenhamos indicado o fato de que é necessária uma valorização interna da pesquisa, por assim dizer, “jurídico-institucional”, consideramos ser a principal contribuição que ela traz e desafio que proporciona algo que aponta para muito além disso — porém, torna-se de menor potencial a sua realização sem o devido suporte institucional. Logo, concordamos outra vez com Ferreira (2003, p.122) quando ela afirma ser necessário ir além do aspecto burocrático: “O processo educacional em questão tem [...] o objetivo de possibilitar aos alunos a vivência dos ambientes de pesquisa e de conhecer o cotidiano de trabalho dos pesquisadores”.

Com isso em mente, pode-se retomar o que é frequentemente visto como uma dicotomia de “ensino” e “pesquisa” e remetê-la, *mutatis mutandis*, no espírito do que fora esboçado no texto citado acerca da politecnicidade em Marx, à (aparente) dicotomia de “teoria” e “prática”. O desafio principal que se coloca, portanto, é o de conseguir explicitar o caráter de “desescolarização” da educação escolar que pode ser proporcionado pela iniciação científica, no sentido de que ela proporciona um contato efetivo e concreto com a atividade de pesquisa, aqui entendida como fundamentalmente questionadora, ou seja, como fulcro vital da reflexão e da crítica.

Em termos da atuação pedagógica, algumas vezes referida em nosso texto, é de fundamental importância lembrar o *caráter dialógico* da prática, que abarca educanda/o e educadora/educador, orientanda/o e orientadora/orientador. Em resumo: trata-se de *aprendizado mútuo*, não no sentido prescritivo, de que quem orienta *precisa* aprender com sua/seu orientanda/o,

mas, antes, de estar disponível — assim como é o caso para a/o discente — para as possibilidades proporcionadas por esse contato peculiar. Portanto, é importante evitar tomá-lo como algo óbvio e dado, e conferir-lhe a crítica num duplo sentido: sobre a prática diária da “pesquisa científica” e voltada ao “tensionamento da reflexão”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 dez. 1996.

_____. Lei n.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. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p.1.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). *Iniciação Científica*. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/iniciacao-cientifica>>. Acesso em: 10 jan. 2014a.

_____. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio – Pibic/EM*. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/pibic-ensino-medio>>. Acesso em: 10 jan. 2014b.

_____. *Bolsa por quota no país*. Disponível em: <http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352>. Acesso em: 10 jan. 2014c.

DOMINGUES, José Maurício. Modernidade, tradição e reflexividade no Brasil contemporâneo. *Tempo social*, São Paulo: Universidade de São Paulo, v.10, n.2, p.209–234, out. 1998.

FERREIRA, Cristina Araripe. Concepções da iniciação científica no ensino médio: uma proposta de pesquisa. *Trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.115–130, mar. 2003.

IFG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás). *Resolução n.34, de 30 de dezembro de 2008*. Goiânia, 2008. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/proen/images/Downloads/regulamentos/regulamento_atividades_complementares_tecnicos.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. *Edital n.6/2010/PROPPG, de 23 de setembro de 2010*. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio (Pibic/EM/CNPq). Goiânia, 2010.

_____. *Edital n.4/2013/PROPPG, de 1º de março de 2013*. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio (Pibic/EM/CNPq). Goiânia, 2013a. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/proppg/images/editais/2013/004/edital_004-2013-proppg-ifg_pibic-em.pdf>. 2013a. Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. *Edital n.5/2013/PROPPG, de 4 de março de 2013*. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (Pibic/AF). Goiânia, 2013b. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/proppg/images/editais/2013/005/edital_005-2013-proppg-ifg_pibic_pibic-af.pdf>. 2013b. Acesso em: 25 jan. 2014.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.32, n.117, p.1067–1084, out./dez. 2011.

MARX, Karl. [1866]. Instruktionen für die Delegierten des Provisorischen Zentralrats zu den einzelnen Fragen. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich.

Marx-Engels-Werke. Berlin: Dietz, 1962. v.16, p.190–199. [trad. bras.: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1992. p.59–61].

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n.70, p.40–62, abr. 2000.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista, o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento do ensino médio no Brasil: uma abordagem inicial. *Trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.135–152, mar. 2004.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.3, p.637–652, jul./set. 2012.

SANTOS, Milton. *Espaço e método*. São Paulo: Nobel, 1997.

TAKAHASHI, Adriana; WÜNSCH, Roseli; AMORIM, Wilson Aparecido Costa de. Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v.16, n.59, p.207–228, abr./jun. 2008.